

السلوك الاجتماعي الإيجابي

أساليب تعلمه - تنميته

الدكتور
سليمان عبدالواحد إبراهيم



للمنشر والتوزيع

الوراق

www.alwaraq-pub.com



عبدالله بن المنصور والتوزيع



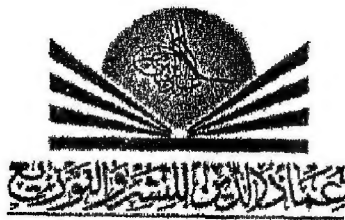
السلوك الاجتماعي الإيجابي
"أساليب تعلمه - تنميته"

السلوك الاجتماعي الإيجابي "أساليب تعلمه - تنميته"

تأليف

د. سليمان عبدالواحد إبراهيم

دكتوراه علم النفس التربوي



الطبعة الأولى

2014

كل الحقوق محفوظة

للنشر والتوزيع

الوراق

www.alwaraq-pub.com

٣٠٢

ابراهيم، سليمان عبد الواحد يوسف
السلوك الاجتماعي الايجابي: اساليب تعلمه وتنميته / سليمان عبد الواحد
يوسف ابراهيم - عمان: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع ، ٢٠١٣ .
() ص .

ر.إ. : (٣٩٣٨ / ١١ / ٢٠١٣) .

الواصفات : / السلوك الاجتماعي // علم النفس الاجتماعي /

تم إعداد بيانات الفهرسة والتصنيف الأولية من قبل دائرة المكتبة الوطنية

جميع حقوق الملكية الأدبية محفوظة ويحظر طبع أو تصوير أو ترجمة أو إدخاله
على الكمبيوتر أو على أسطوانات ضوئية إلا بموافقة الناشر والمؤلف خطياً

(ردمك) 2 - 378 - 33 - 9957 - 978 : ISBN

للنشر والتوزيع

الوراق



مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع

شارع الجامعة الأردنية - عمارة العساف - مقابل كلية الزراعة - تلفاكس 5337798 6 00962
ص . ب 1527 تلاع العلي - عمان 11953 الأردن

e-mail : halwaraq@hotmail.com

www.alwaraq-pub.com - info@alwaraq-pub.com

إهداء

إلى أول من علمنى حب الدين والبذل للدين.

إلى أول من غرس فى قلبى حب الله وحب العلم.

إلى أبى الحبيب.

إلى أول من أضعتنى حب عبادة الله وإكرام المسلمين على الدوام.

إلى أمى الحنون.

أسأل العلي القدير أن يمنحهما الرضا والكرامة، وأن يبلغهما منازل الأنبياء والصديقين والشهداء والصالحين... وأن يرزقني برهما ورضاهما دائماً وأبداً.

كما أرسم مملكة من الشكر الذي تعجز عن حمله العبارات... وتتقزم إزاءه الكلمات، وتتوارى منه - خجلاً - نفسي.. إلى النبع الصافى ورفيقة دربى والتي فى عقلى وضميرى وقلبى... إلى من أراها فى صورة رائعة تكتحل بها عيني.. ويسر بها فؤادي... وتشرق بها حياتي... إلى من أراها شمساً تدفئني... تنير طريقي... إلى من هى فخر لأعلى الشهادات وأرفع الأوسمة... زوجتى الدكتورة/ أمل غنايم.

إلى كل عالم وباحث وطالب يهتم بعلم النفس الاجتماعى بصفة عامة، والسلوك الاجتماعى الإيجابى على وجه الخصوص فى وطننا العربى الكبير، إلى كل من يسعى وراء المعرفة والحقيقة من أجل تنمية البشرية وتحقيق سعادتها

أهدى هذا الجهد العلمى المتواضع

آمل أن يحقق الغرض الذى وضع من أجله.

المؤلف

محتويات الكتاب

الصفحة	الموضوع
11	مقدمة الكتاب
13	الفصل الأول: الإيثار (الغيرية)
15	• مقدمة
18	• تعريف السلوك
20	• أنواع السلوكيات
20	• تعريفات الإيثار
26	• أنواع السلوك الإيثاري
35	• العوامل المؤثرة في السلوك الإيثاري
44	• مظاهر السلوك الإيثاري
48	• النظريات المفسرة للسلوك الإيثاري
70	• دور المجتمع في تنمية الإيثار
75	• السلوك الإيثاري وسمات الشخصية
79	الفصل الثاني: المساندة الاجتماعية
81	• مقدمة
82	• تعريف المساندة الاجتماعية

الصفحة	الموضوع
83	• أشكال المساندة الاجتماعية
85	• مصادر المساندة الاجتماعية
86	• أهمية المساندة الاجتماعية
88	• أنواع المساندة الاجتماعية
90	• إدراك وتلقي المساندة الاجتماعية
92	• شروط تقديم المساندة الاجتماعية
95	• جنوسة المساندة الاجتماعية
97	• المساندة الاجتماعية وأهميتها للصحة النفسية
100	• درجة الرضا عن المساندة الاجتماعية
101	• النماذج المفسرة للمساندة الاجتماعية
105	• وظائف وأدوار المساندة الاجتماعية
125	الفصل الثالث: المهارات الاجتماعية
127	• مقدمة
128	• مفهوم المهارات الاجتماعية
131	• مكونات المهارات الاجتماعية

الصفحة	الموضوع
142	• أوجه القصور في المهارات الاجتماعية
145	• تقويم المهارات الاجتماعية
146	• استراتيجيات اكتساب وتنمية المهارات الاجتماعية
161	الفصل الرابع: مهارات الاتصال الاجتماعي
163	• مقدمة
165	• تعريف مهارات الاتصال الاجتماعي
168	• أهداف الاتصال الاجتماعي
168	• أهمية الاتصال الاجتماعي
172	• أشكال الاتصال الاجتماعي
176	• عناصر الاتصال الاجتماعي
178	• وسائل نقل المعلومات في الاتصال الاجتماعي
179	• أبعاد الاتصال الاجتماعي
183	• مستويات الاتصال الاجتماعي
185	• الاتصال الاجتماعي في علاقته ببعض المتغيرات
188	• مقومات الاتصال الاجتماعي الفعال

الصفحة	الموضوع
189	• مهارات الاتصال الاجتماعي .. عرض وتحليل
194	• مهارات الاتصال الاجتماعي والمهارات الاجتماعية
196	• تصنيف مهارات الاتصال الاجتماعي
201	• قياس مهارات الاتصال الاجتماعي
207	الفصل الخامس: برنامج التدخل السلوكي لتربية السلوك الإيثارة إعداد/ المؤلف
241	الفصل السادس: برنامج التدخل السلوكي لتربية بعض المهارات الاجتماعية إعداد/ المؤلف
267	المراجع
269	• أولاً: المراجع العربية
277	• ثانياً: المراجع الأجنبية

مقدمة الكتاب

الحمد لله والصلاة والسلام على رسول الله سيدنا محمد سيد الأولين
والآخرين الذى بعثه الله معلماً وهادياً سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين،
وبعد،

إنه ليسعدنى ويسرنى جداً أن أقدم للقارئ العربى الحبيب والمكتبة العربية
هذا الكتاب (والذى اعتبره إبنى الثانى والخمسين)، والموسوم بعنوان: السلوك
الاجتماعى الإيجابى أساليب تعلّمه - تنميته، والذى أعتقد أنه بمثابة مساهمة
متواضعة تثرى المكتبة الأكاديمية العربية إستكمالاً لما تم تقديمه فى مجال علم
النفس الاجتماعى.

ويعد السلوك الاجتماعى الإيجابى Prosocial Behavior من المصطلحات
التي تم استخدامها فى علم النفس الاجتماعى ليدل على السلوك المسئول
أو السلوك المساهم المشتق من المعايير المتداخلة التى تجعل الفرد يعطى أكثر
مما يأخذ.

ويشتمل السلوك الاجتماعى الإيجابى كل الأساليب الموجبة من السلوك
الاجتماعى والذى يُعد على النقيض من السلوك غير الاجتماعى.

وعلى الرغم من أن مصطلح السلوك الاجتماعى الإيجابى
Prosocial Behavior ظهر أساساً لتشخيص شكل مقبول من العدوان فإنه أصبح
يستخدم ليشمل أو ليصف السلوك الذى هو على النقيض من السلوك العدوانى
وخاصة الإيثار، المساندة الاجتماعية، التعاطف، والمشاركة، ومازالت هذه
المصطلحات تستخدم حتى وقتنا الحاضر سواء تحت مسمى الأشكال
الإيجابية للسلوك الاجتماعى أو بمسمى السلوك الموافق اجتماعياً فليس هناك
اختلاف بينهما.

والكتاب الذي بين أيدينا (والذي اعتبره إبنى الثانى والخمسين) جاء ليتضمن العديد من الفصول تمثلت في:

الفصل الأول: الإيثار.

الفصل الثانى: المساندة الاجتماعية.

الفصل الثالث: المهارات الاجتماعية.

الفصل الرابع: مهارات الاتصال الاجتماعى.

الفصل الخامس: برنامج التدخل السيكولوجى لتنمية السلوك الإشارى إعداد/ المؤلف.

الفصل السادس: برنامج التدخل السيكولوجى لتنمية بعض المهارات الاجتماعية إعداد/ المؤلف.

هذا وقد زود الكتاب الحالى بالرسومات والأشكال التوضيحية والصور الملائمة كلما دعت الضرورة لذلك.

وأخيراً آمل أن أكون قد وفقت فى عرض مادة هذا الكتاب على نحو يستفيد منه القارئ الحبيب، وأن يؤدى هذا الكتاب أيضاً الغرض الذى وضع من أجله، وأن يكون فيه الفائدة المعرفية والعلمية ما يعود بالنفع على المربين والدارسين والباحثين العاملين فى المؤسسات النفسية والتربوية والاجتماعية. (إن أريد إلا الإصلاح ما استطعت وما توفيقي إلا بالله عليه توكلت وإليه أنيب) صدق الله العظيم.

المؤلف

د. سليمان عبدالواحد يوسف

Dr_Soliman_2006@yahoo.com

الفصل الأول

الإيثار (الغيرية)

الفصل الأول

الإيثار (الغيرية)

مقدمة:

وينظر علماء النفس إلى سلوك الإيثار (الغيرية) على أنه ضمن عدد من أنماط السلوك الإيجابية التي تسمى في مجموعها بالسلوك الاجتماعي الإيجابي المبادر والذي تناولوه على أنه سلوك إرادي يهدف إلى إفادة شخص آخر أو من شأنه منفعة الآخرين دون انتظار أو توقع لأيه مكافآت من مصادر خارجية وهذا يتطلب إدراكاً وفهماً لاحتياجات ورغبات وأهداف الآخرين والتعرف عليها والعمل على إشباعها.

واهتم المفكرون الإسلاميون بتأمل السلوك الإيثاري في إطار الثقافة الإسلامية في ضوء كل من (القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة، وإبراز فضائل الإيثار وتقديم المساعدة لذوى القربى والجيران والأصدقاء وإعطاء مبررات عقلية للحض عليه وإبراز المبررات الشخصية والاجتماعية والدينية والدنيوية للالتزام بتقديم المساعدة وإيثار الآخرين، ومن ذلك كتابات ابن أبى الدنيا فى (أدب الدنيا والدين) الذى يتضمن أبواب فى الحث على سخاء النفس بالبذل الإخوان، وإطعام الطعام وفضل ذلك والحث على الرغبة فيه، وباب فى تعاهد الإخوة بالكسوة وفى كتابة "قضاء الحوائج" الذى يشمل الباب الأول منه على: أنواع الصدقات" والباب الثانى يشتمل على طلب الحوائج من حسان الوجوه والثالث على شكر الضيعة وفى كتابه "مكارم الأخلاق" باب الجود وإعطاء السائل.

كما تعرض ابن مسكويه فى كتابه "تهذيب الأخلاق وتطهير الأعراق" إلى عدد من الفضائل مثل السخاء والتعاون، كما ذكر أبو حامد الغزالى فى "منهاج العابدين" وبداية ونهاية" إن من شروط التفاعل الجيد مراعاة الحرص وتقديم العون كما أكد ابن قيم الجوزية فى كتاباته فى "طريق المجرتين"، وباب السعادتين عرف

الإيثار على أنه دليل الحب وأنه تنازل الحب عن الشيء المرغوب لمحبوبه رغم احتياجه له.

وقد عنى المفكرون والفلاسفة بمفهوم الإيثار في إطار محاولاتهم لوضع أساس للأخلاق الإنسانية، لما ينشأ عنه من تعاطف إنسانى فنجد أن عدد كبير من المفكرين والفلاسفة ذهبوا إلى أن الإيثار ونفع الآخرين أصيل فى الإنسان كالأنانية وأن كلاً الميلين ناشئ عن وظائف الخلية الحية، فالأنانية تنشأ عن وظيفة التغذية، وهى التى تدفع الكائن الحى إلى البحث عما يحتاج إليه من الغذاء فى سبيل بقائه ونموه والإيثار ينشأ عن وظيفة التناسل، وهى تدفع أوجست كومت ودور كايم أمام ذلك نرى رأى مخالف لهذا وهو رأى لاروشفوكولد وجيمس ميل وهربرت سبنسر حيث يرى لاروشفوكولد (1680) أنه رغم أن الإنسان لا يحب إلا نفسه ولا يفكر إلا فى مصلحته الخاصة كما ذهب آدم سميث (1876) والفلاسفة النفعيون أن الغيرية مشتقة من الأنانية أو حب الذات بواسطة التعاطف أما باقى الفلاسفة أمثال جيمس كومت وهربرت سبنسر (1903) وجون ميل (1873) أن الأنانية هى الأصل وأن التطور الاجتماعى هو الذى أدى إلى تولد الغيرية منها.

ويرى جون لوك أن الإيثار كأساس ضروري للعمل وإنما يستمد من المجتمع وأن الله والمجتمع معاً هما اللذان يفرضان الإيثار على الفرد .

فالإيثار يعتبر من أرقى أنماط السلوك الاجتماعى الإيجابى حيث أنه يمثل السلوك الخيرى الخالص الذى ينبع من داخل الفرد، ويقوم به طوعية بلا مقابل بل يضحى بمصالحه الشخصية فى سبيل الآخرين وإسعادهم.

لذلك تذكر سوزان (1994) أن علماء النفس ينظروا إلى الإيثار على أنه ضمن عدد من أنماط السلوك الإيجابية التى تسمى فى مجموعها بالسلوك الاجتماعى المبادر والذي ينقسم إلى فئتين أساسيتين.

الفئة الأولى- يطلق عليها سلوك رد فعل وتنقسم إلى نوعين:

- سلوك إيجابى رداً على سلوك مساعدة سابق وهنا محاولة لرد الجميل والعرفان به.
- سلوك تعويضى رداً على محاولة تعويض الأذى أو الضرر الذى ألحقه بالشخص الآخر أو للضحية.

الفئة الثانية- ويطلق عليها سلوك تقديم المساعدة الغيري:

لذلك يعتبر الإيثار إحدى صور السلوك الاجتماعى الإيجابى الذى يجب أن تحت أنبائنا عليه منذ الصغر ونسعى لغرسه فى طلابنا لما له من أهمية فى بناء الشخصية السليمة ومن أثر فى توثيق أواصر المحبة بين أفراد المجتمع وفى مقابل ذلك فقد ننمى عن الأنانية (الآثره) لأنها تجعل صاحبها مكروهاً منبوذاً من الآخرين فالإيثار هو تفضيل الغير على النفس فى الخير وهو سلوك يسمو بالإنسان فقد دعا الله سبحانه وتعالى إلى الإيثار ومدح قوماً تخلقوا به فى قوله تعالى:

﴿وَيُؤْثِرُونَ عَلَىٰ أَنفُسِهِمْ وَلَوْ كَانَ بِهِمْ خَصَاصَةٌ وَمَن يُوقْ شَحَنَفٍ فَأُولَٰئِكَ هُمُ الْمُفْلِحُونَ﴾ سورة الحشر: الآية (٩)

والمجتمعات الحديثة تعترف اعتراف ظاهر بمكانه الأفراد الذين يقدموا المساعدة الآخرين فإن ما يبادرون إلى المساعدة وهم أعمدة المجتمع يتبوءون منزلة رفيعة على حين يظهر المتواكلون فى مكانة متدنية لأنهم عبء على مجتمعهم مما يقودنا إلى أن ندرك أهمية تشجيع المعاق على مساعدة الآخرين، حيث نجد أن الفرد المعاق قد ينفق معظم حياته يتلقى المساعدة من الآخرين فى البيت أو فى المدرسة، فلذا يجب تشجيعه على تقديم الخدمات المباشرة للآخرين ويجب أيضاً أن يقوم بمسئولية محدودة نحو من معه فى المنزل أو المدرسة. فلا سبب يحول المعاق دون مساعدة المتقدمين فى السن مثلاً أو زملائه فى الفصل وذلك على الصعيد

الشخصى أو من خلال المساهمة فى المشروعات الاجتماعية الصغيرة داخل المدرسة من معارض أو مسابقات رياضية، ويجب أن نهدف إلى تشجيع المعاق على اتخاذ قرارات خاصة به والشعور بالرضا وهذه الطريقة الوحيدة التى سيشعرون أنهم جزء من المجتمع مما يؤدي إلى خفض المشاكل السلوكية أو النفسية أو الاجتماعية التى تواجههم.

تعريف السلوك:

السلوك هو النشاط الذى يعبر عنه الفرد خلال علاقاته بمن حوله، والسلوك له قواعد طبيعية ومادية مبرجة طبقاً للخريطة الوراثية المرسومة لكل فرد أي وفقاً للترتيب الوراثى البيولوجى وصولاً إلى هندسة الجينات، وتشير الدراسات الطبية إلى العلاقة بين الخلل الدماغى والاضطراب السلوكى مثل الاضطرابات السلوكية الشديدة كالانطواء وكثرة الحركة ولكن لا يمكننا القول بشكل ثابت أن الاضطرابات السلوكية سببها خلل دماغى، وتشير بعض الدراسات أن سوء التغذية قد يؤدي إلى اضطرابات سلوكية وكذلك توجد عوامل نفسية تعود إلى الأسرة أو الأصدقاء والبيئة والمشاكل الاجتماعية مثل الفراق أو الطلاق أو مشاكل داخل الأسرة والإهمال والضرب والإحباطات المتراكمة منها البيئية والصحية والاقتصادية والاجتماعية.

خلف كل سلوك دافع فنحن لا نقوم بشيء إلا إذا كان هناك شيء يحركنا للفعل ونتوقع أن نحصل من خلال هذا السلوك على نتيجة بما يعنى أن السلوك يخدم وظيفة، وقد يخدم سلوك واحد عدة وظائف فمثلاً:

- إشباع الجوع - دافع. وهناك نتيجة متوقعة من أن الأكل سيشبع الجوع.
- لقاء الأصدقاء - دافع - الشعور بالملل نتيجة متوقعة - أن يبدد الأصدقاء الملل.

إن إى سلوك سيؤدى بالنتيجة إلى حاجة لدينا فمثلاً إذا ذهبت فى رحلة وقضيت وقتاً ممتعاً فكلما شعرت بالحاجة لقضاء وقتاً ممتعاً سأحاول الذهاب برحلة وفى حال كانت الرحلة الأولى غير ممتعة لا أحاول الذهاب بها مرة أخرى، نستخلص مما تقدم أن كل سلوك يخدم على الأقل وظيفة وأن عدة سلوكيات تخدم عدة وظائف وإذا لم يحقق السلوك الوظيفة المستهدفة فإنه سيختفى تدريجياً.

هذه المقدمة لنين كيف يمكن أن تقوم بتغيير سلوك ما وكيف يمكن لتغيير هذا السلوك أن نجد البديل له.

إن ما يحدث للطفل حين تضطرب عملية تطوره ونموه قد يكون مرده إلى الأسباب التى سنذكرها والتى تصيب الطفل بالقصور وتظهر هذه الملامح فيما يلى:

1. العدوانية والتخريب - التهديد - المشاجرة - الصراخ - نوبات غضب - عدم الطاعة - عدم الاحترام (وتشير بعض الإحصائيات أن هذه السلوكيات موجودة عند الذكور أكثر من الإناث).
2. كثرة الحركة تشمل الحركة الزائدة عدم الاستقرار.
3. المشاكل الشخصية والتى تشمل القلق والشعور بالنقص والانطواء والانفراد.
4. القلق والشعور بالنقص: تجنب المنافسة والكلام بصوت منخفض.
5. الانزواء والانعزال: عدم المشاركة فى الألعاب الجماعية والمزاجية فى التصرف.
6. هناك مجموعة من السلوكيات مثل أحلام اليقظة وعدم القدرة على التركيز وإشعال النار واللعب بالنار والعناد والرغبة فى تعذيب الحيوانات والميل

إلى أذية الذات مثل ضرب الرأس، نقر العين، شد الشعر، تقبيل الغير، السرقة، الكذب أو الضحك دون أسباب.

إن أنماط هذه السلوكيات قد يكون مؤقتة أو طبعياً في مرحلة زمنية من حياة الطفل المعوق سمعياً وأحياناً يكون سببها بيولوجي. إن حدوث هذه السلوكيات مرتبطة بظروف فردية أو زمنية أو سكانية أو اجتماعية.

أنواع السلوكيات:

- السلوك الزائد: ما يقوم به الطفل بشكل متكرر وفي أى وقت.
- السلوك الناقص: الانعزال - الانطواء - عدم الاختلاط - عدم تنفيذ الأمر.
- السلوك العادي: وهو السلوك الاعتيادي.

تعريفات الإيثار:

المعنى اللغوي للإيثار:

حيث تشتق في اللغة العربية من أثره - إشاراً أى اختاره وفضله وإيثار الشيء بالشيء خصه به وجعله يتبع أثره إذاً فالإيثار هو تفضيل المرء غيره على نفسه.

الإيثار عند علماء الأخلاق:

هو مذهب يعارض الأثره ويرمى إلى تفضيل خير الآخرين على الخير الشخصي. (مجمع اللغة العربية، 1985، 50)

أما الإيثار عند الطب العقلي:

أنهم يربطون فيه بين الأخلاق والإيثار ولم يوحدا بينهما وأن فرويد يرى أن الطفل الذى يتصف بالأثره المطلقة وأنه يشعر بحاجته شعور حاد ويحاول أن يشبعها ويرى فرويد أيضاً أن الانتقال من مرحلة الأثره إلى مرحلة الإيثار يحدث

نتيجة للقيود التي تفرض على الميول النرجسية وهذا فى رأيه هو الأساس الوحيد لنمو وتطور ومراعاة مصالح المجتمع. (إبراهيم مذكور، 1975، 86)

ولإيضاح مصطلح الإيثار يجب التعرض لمصطلح الأثره المقابل للإيثار وهو الأنانية.

فى معجم العلوم الاجتماعية:

أ- مصطلح يستخدم فى الفلسفة للدلالة على المذهب الذى يعتبره وجود الآخرين وهماً أو أمراً مشكوك فيه ويستخدم فى الأخلاق للدلالة على المذاهب الأخلاقية التى تكون فيها سعادة الفرد ومصالحه هما المحك الرئيسى للسلوك الخلقى وهو يستخدم بوجه عام للدلالة على مغالاة الفرد فى تمجيد ذاته ومصالحه والنظر إلى كل الأمور نظرة تنسم بالأنانية.

ب- الأثره لغة لتفضيل الإنسان نفسه على غيره وفى الحديث: "أنكم ستلقون من بعدى أثره فاصبروا" وفى اللغات اللاتينية مأخوذة من Ego أى أنا.

ج- فى علم النفس يقصد فى رأى سبنسر وكونت حب الذات والميل الطبيعى للدفاع عنها والحفاظة عليها وإنمائها وهو ميل يقابل الميل للإيثار وتفضيل الفرد للآخرين على نفسه ولا يتضمن المعنى السيكولوجى للأثره والإيثار أى تقييم أخلاقى.

وفى الطب العقلى يرى إن الأثرة أو الأنانية أو الانوية تشير لحال تقييم الأشياء فى حدود ذات المرء ومصالحه الشخصية فحينما تدرك الأفكار المتعلقة بشىء ما أو يتعرف عليها من اجل قيمتها لامتلاك الفرد لها نكون بإزاء انوية والانوية هى التلمس الذى يتطلب للنفس زيادة فى الاستمتاع ونقص فى عدم الارتياح. (كمال دسوقي، 1988، 458)

يرى انجليش إن الأنانية هي تلك الرؤية التي تقوم في التحليل النهائي على الاهتمام بالذات وأن هذا الاهتمام بالذات هو الأساس وراء كافة الدوافع والسلوك وهو في نهاية المطاف نقيض الإيثار لذا تطلق عليها إثره وهي حب خالص للنفس حتى لا يهتم الفرد بغير نفعة الذاتى. (فرج طه، 1993، 103)

وعلى ذلك فإن الأثره لها عدة خصائص:

1- الأثره من الناحية العاطفية تمثل تفضيل النفس على الغير من واقع ما يتغية صاحبها من الحصول على أكثر من غيره بل أحيانا عدم ترك أى شيء للآخرين ومن ثم فالأثرة تمثل الجانب السلبى فى العواطف الإنسانية

2- الأثرة من الناحية الأخلاقية تمثل قيمة المخطاط الأخلاق لأصحابها فقد يتبع صاحبها أساليب سلوكية منافية للشرع أو الضوابط الاجتماعية مقابل إن يصل لاهدافه ويحقق غاياته ومن ثم فإن الأثرة تمثل الجانب السلبى فى الناحية الاخلاقية

3- الأثرة ذات ابعاد نسبية فى كمها وكيفها فليس هناك إنسان إلا ويتمنى لذاته مطامع وامال ورغبات فى الحياة إلا إن هناك الفروق الفردية بين الناس فقد يفرط المفرطون بدرجة تصل عند البعض منهم الى ما يعرف 000 انا 000 ومن بعدى الطوفان. (مها صبرى، 2000)

إما الإيثار فى اللغة هو تفضيل الغير على النفس وحبهم وهو نقيض الأثرة عندما يحب المرء نفسه ويؤثر نفعة الخاص ولاشك ان الواقع الانسانى الذى ينحو لعلاقات إنسانية سوية يجهد فى تنشئة الفرد على درجة من الإيثار وبخاصة بالنسبة للجماعة الأولية لكن الحالات الطرفية قد تشير الى دلالات مرضية وبخاصة عندما يكون الإيثار فعل الأثرة ابان الطفولة الأولى وهو ما يظهر فى تكوينات المازوجية الفكرية كتعبير ظاهر عن تسامح مبالغ فيه وإيثار فى غير موضوعة مما يشير إلى

عدوانية فى العمليات الأولية تؤكدھا أيضا ظواهر سادية قد تتدلّع من حيث لأخر فى العلاقة بالموضوعات. (فرج طه، 1988، 76)

الإيثارية هى اهتمام غيرى أو إيثارى ومشاعر تعاطف مع شخص آخر فى نفس الموقف الذى يوجد فيه المتعاطف وكأن الفرد وهو يهتم بأمور هذا الشخص يهتم بأموره الخاصة. (جابر عبد الحميد، علاء الدين كفاي، 1988، 137)

وتعرف عزه عبد الحفيظ قطب (1993) الإيثار هو السلوك الذى يبرز تفضيل المصلحة العامة للجماعة على المصالح الفردية الخاصة ويوضح الابتعاد عن الأنانية وحب الذات ويعكس فى نفس الوقت الشعور بالمسئولية الجماعية والميل نحو حب الخير للآخرين كما يحبه لذاته.

ويعرفه (Bryay & Test, 1967) أنها تلك الأفعال التى بها يشارك أو يضحى الأشخاص دون انتظار أو توقع لأى مكاسب مادية أو اجتماعية.

ويرى (Bar-tal & Raviv, 1982) بأن السلوك الغيرى على أنه نمط من أنماط المساعدة يتمتع بمستوى مرتفع من الكفاءة وهو فعل تلقائى متعمد، يحمل فى نهايته الرغبة فى إسعاد ومنفعة الآخر وهو لا يرتبط بتوقع أية مكافأة خارجية وإنما يرتبط بمستوى الرقى الأخلاقى للفرد.

اما كمال دسوقي (1988) فيرى أن الإيثار: اعتبار سعادة الآخرين من الناس، حب وانشغال بالآخرين، فى مقابل حب الذات والأنانية اهتمام بالغير فى مقابل الاهتمام بالنفس.

اما السلوك الغيرى فى رأى (Midiarsky, 1988): أفعال تقديم مساعدة تعرض الشخص لبعض التكلفة، كما أنها لا تعود عليه بأى نوع من أنواع المكاسب أو الاستثمارات.

الإيثار من وجهة نظر (Hoffman, 1975) هو سلوك مساعدة أو مشاركة يتجه إلى إسعاد الآخرين، دون اهتمام واع للمصلحة أو المنفعة التي ستعود على مقدمها.

أوهو أفعال تتم بنيه واضحة وصريحة لإفادة شخص آخر أكثر من إفادة الشخص لنفسه.

والإيثار بأنه يدل على الرغبة في مساعدة من يحتاج المساعدة دون تلقى تعريض مادي أو اجتماعي. (محمد السيد، هانم عبد المقصود، 1998، 160)

وهو فعل يهتم بقصد فائدة الآخرين، بدون الرغبة في تلقى أى منفعة من الآخرين فى المقابل.

ويرى (Eisenberg, 1982) الإيثار على أنه الأفعال التى تتجه لمنفعة الآخرين دون الاهتمام بما سيعود على الشخص من مكاسب خارجية.

والإيثار فعل أو تصرف يؤدي لصالح شخص آخر أو مجموعة من الأشخاص ولا يؤدي هذا الفعل إلى أى عائد أو فائدة على الشخص المساعد الذى يؤدي هذا التصرف.

ويعرفه كريس ووسب (Krebs & Wispe 1974) على أنه الرغبة فى أن يضحي الشخص برفاهيته من أجل شخص وهذا التعريف يشير إلى أن السلوك الغيرى لا يخرج فقط عن كونه إهمال وإنكار الشخص لاهتماماته الشخصية من مكاسب ولكنه يؤكد على ضرورة وجود قضية ومخاطرة من جانب مقدمها.

يعرف بريان ولوندون (Bryan & London 1970) السلوك الغيرى على أنه فعل يحمل مستوى مرتفع من التكلفة على مقدمها مع أقل الاحتمالات المتوقعة لانتظار مكافأة مادية أو اجتماعية.

يشير ريبير (Reber, 1985) إلى أن السلوك الغيرى، يمكن أن يعرف فى أربع نقاط أساسية:

- 1- الاهتمام بسعادة الآخرين، أكثر من اهتمام الشخص بذاته.
- 2- السلوك الذى يهدف إلى زيادة شعور الآخرين بالأمان فى ظل وجود مخاطرة.
- 3- سلوك أخلاقى بالدرجة الأولى، يهتم بالأخلاقيات وتدعمه مشاعر التضحية بالذات من أجل رفاهية وسعادة الآخرين.
- 4- سلوك متعمد وغير تلقائى ويخرج عن كونه شكلاً من أشكال السلوك الصادر عن الضغط أو التهديد.

وأهتم علماء النفس بدراسة هذا المفهوم من منظور سيكولوجى متعدد دائماً على أن الإيثار ذاته هو مفهوم معقد ولا تستطيع نظرة واحدة أو بعد واحد أن يخطط بكليته وتعددت لذلك مداخل الدراسة التى اهتمت به على النحو التالى:

1- الإيثار كسمة:

حيث أوضح دوركايم أن الإيثار يعد خاصية فى الفرد تجعله يتعلق بالجماعة بوجه عام وأكد هوفمان Hoffman أن الإيثار يعتبر اتجاه عام يوجد لدى كل الأفراد لمساعدة آخرين فى حالات الأشياء والحاجة وهو أساس بيولوجى يعتمد على السلوك الاجتماعى ويؤدى إلى بقاء الجماعة وأشار إلى أن الأفراد يميلون فى مختلف الأعمار إلى تقديم المساعدة للآخرين عندما يجدوهم فى حاجة إلى تلك المساعدة.

2. الإيثار كقيمة أخلاقية واجتماعية:

تكشف الدراسات التى تناولت السلوك الإيثارى أن هذا السلوك يتصل بالقيم الأخلاقية التى يعتنقها الفرد بصورة كبيرة، فيشير هوفمان (Hoffman, 1981) إلى أن الإيثار يعتبر قيمة أخلاقية حيث أنه ينطوى على تضحية بالوقت والجهد من أجل إسعاد الآخرين والابتعاد عن النزعة الذاتية وتقديم المساعدة أو العطاء دون انتظار الجزاء، كما أضاف هاريس Harris إلى أن الإيثار هو أحد جوانب الوجود للإنسان فهو أحد عناصر المسئولية الاجتماعية حيث يكون الفرد مسئولاً عن الجماعة والوسط الاجتماعى الذى ينشأ وينمو فيه.

3. الإيثار كدافع للسلوك:

توصل بعض الباحثين باتسون Batson وكوك Coke وبريش Brich الى أن مشاهدة شخص محتاج يؤدي إلى التعاطف الذى يكون سبباً فى ظهور الرغبة الإيثارية وذلك للتقليل من ألم الشخص المحتاج.

وتوضح ترافيرز Trivers أن الإيثار المتبادل ويعنى تقديم الفرد العون للآخرين ويفعل الفرد ذلك لأنه سوف ينال العون فى المستقبل منهم عندما يكون فى حاجة إليه ويحتاج الأفراد لتحقيق التوافق الشخصى والاجتماعى إلى الإيثار فله عوائد توافقية وتكيفية.

أنواع السلوك الإيثارى:

يعد الإيثار من أرقى أنماط السلوك الاجتماعى الإيجابى حيث أنه يمثل السلوك الخيرى الخالص الذى ينبع من داخل الفرد ويقوم به تطوعياً بلا مقابل، أى ان السلوك الإيثارى لا يخطط له ولا يتم بناء على طلب.

ويوجد عدة أنواع من السلوك الإيثارى يمكن تصنيفها على النحو التالي:

1- من حيث الكم:

• إيثار كلي: وهو ذلك النوع من الإيثار الذى يتحمل فيما الفرد حل المشكلة كلها عن صاحب المشكلة.

• الإيثار الجزئي: هو الذى يتحمل فيه الفرد جزء من حل مشكلة فرد آخر.

2- من حيث الكيف:

• الإيثار المادي: الذى يقوم فيه الفرد بمساعدة الآخرين، عن طريق التضحية بأشياء ملموسة ومحسوسة كالنقود والطعام.

• الإيثار المعنوي: يعنى مساعدة للآخرين مساعدة معنوية.

3- من حيث الفترة الزمنية التى يستغرقها السلوك الإيثارى:

السلوك الإيثارى قصير الأمد (البطولي):

حيث أن الإيثار البطولى هو الإيثار الذى يتضمن تداخلات قصيرة المدى عن طريق أشخاص يقوموا عمل بدنى وجسمانى من أجل مساعدة أشخاص يعتبروا غرباء عنهم، حيث أنه من الممكن أن يجد الناس أنفسهم بصورة طبيعية فى مواقف حيث الآخرين الغرباء عنهم يبدون لهم أنهم فى أزمة، أو مشكلة تستدعى القيام بالفعل الإيثارى والمساعدة، وغالباً ما تكون تلك الحالات طارئة، وقد تتضمن مرض مفاجئ، حريق، سرقة، نهب أو سطو، حوادث سيارات أو أى أحداث تتضمن هجوم لذلك فإن فى الغالب هذه الحالات الطارئة تستدعى

السلوك الإيثارى البطولى، كما أشار موجادام (Moghaddam, 1998)، إلى أن السلوك الإيثارى البطولى هو غالباً ما يكون سلوك قصير المد ويتطلب عمل جسمانى، وهو أيضاً عام ومرئى، أى واضح للعيان والشيء الأكثر أهمية هنا هو

أن العمل البطولى لا يلزم وجود علاقة طويلة الأمد بين المؤثر والمؤثر له، فعلى سبيل المثال نجد أن الشخص الذى يقتحم ذلك المنزل المليء بالدخان لكى ينقذ الأشخاص الغرباء عنه لا يلزم هذا الأمر أن يقيم هذا الشخص علاقة طويلة الأمد مع هؤلاء الضحايا فى حوادث الطريق.

السلوك الإيثارى طويل الأمد (التربوي):

يمتد لفترة طويلة ويقدم على السواء لأفراد أغراب أو أفراد معروفين ومقرين للمؤثر، وهو يتطلب أن يقيم المؤثر علاقة طويلة الأمد مع المؤثر لهم وقد يكون مقدمى السلوك الإيثارى أما أفراد أو جماعات تهدف إلى تقديم الخير للآخرين، وقد أشار Moghaddam, 1998 إلى أن السلوك الإيثارى التربوي يتطلب اشتراك طويل الأمد يقصد منه أن يكون خاص أكثر من أن يكون عام وكذلك أيضاً أن يكون قاصداً معناه على أن الذى يقدم المساعدة من الممكن أن يقضى وقت أطول فى الاستماع والتعاطف والمودة، أكثر من اتخاذه قرار بالقيام بعمل حاسم وفعال فمثلاً الأفراد الذين يقدمون المساعدة الإيثارية إلى المصابين بالإيدز لسنوات طويلة على مدى السنوات المتبقية من حياتهم. فذلك هو الإيثار التربوي الذى يتضمن مساندة وتأييد طويل الأمد.

أما دور الجنس فى نوعى الإيثار البطولى والتربوي فالبطولى أكثر تناسباً مع الذكور أما التربوي هو أكثر ارتباط وتناسب مع الإناث.

والتقسيم التالى يوضح أنواع السلوك الإيثارى سواء التربوي أو البطولى :

يتضح مما سبق أن السلوك الإيثارى من الممكن أن يعبر عنه شخص ما تجاه شخص آخر غريب عنه، أو تجاه مجموعة من هؤلاء الأشخاص الغرباء أو نحوه أسرة أو أصدقاء، وكذلك ممكن أن يكون من خلال مجموعة من الناس تجاه مجموعة أخرى وقد يمتد الإيثار لفترة قصيرة من الوقت، ويقدم الفعل الإيثارى للأغراب عن الشخص المؤثر، فعلى سبيل المثال عندما فرد بدفع راكب آخر بعيداً عن

القطار مخاطر بحياته فانه يقوم بفعل بطولى، بينما قد يقوم آخر بالإيثار لفترة أطول من الوقت مثل تقديم مساندة عاطفية لأشخاص فقدوا فرد عزيز عليهم مضحى بوقته فى سبيل مساعدتهم وذلك هو الإيثار التربوى.

4- من حيث زمن رد الفعل للمساعدة:

الإيثار الطارئ:

وهو الذى يكون فيه رد الفعل للمساعدة الإيثارية سريعة جداً حيث يبادر الفرد بتقديم الفعل الإيثارى بدون أى تفكير سابق ويشير سميث وماكى إلى الإيثار الطارئ بأنه هو الوضع الذى تتوقف فيه دقات ضربات القلب والعرق الغزير الناتج عن المجهود الشاق فى المساعدة فإن معاناة الأفراد الآخرين تجعلنا نشعر بالعذاب والتعاطف والإحساس بالغير والحزن والذنب وأن كل هذه الانفعالات والأحاسيس القوية هى التى تحدد قدرتنا على التفكير فى الأشياء بصورة سديدة وعلى هذا فإن حالات الطوارئ غالباً لا تسمح بأى فرصة للتفكير السابق للفعل الإيثارى.

الإيثار التنظيمي:

هو الذى يتطلب تفكير طويل سابق قبل أداء الفصل الإيثارى ويكون فيه رد الفعل للمساعدة الإيثارية بطىء، حيث يسبق الفعل الإيثارى تفكير طويل، ثم اتخاذ قرار حاسم بتقديم المساعدة الإيثارية ومثلاً عند تقديم المساعدة والتأييد العاطفى والمساندة لمصابى الإيدز حيث يقوم المساعدون لمصابى الإيدز بالتضحية بوقتهم لمساعدتهم، سواء مساعدة عينية أو غيرها.

ولمجد أن الإيثار التنظيمي يتميز بأن الفعل الإيثارى فيه يمكن أن يتحول إلى عادة، حيث يتحول القرار الحاسم بالإيثار الذى جاء بعد تفكير طويل إلى مدركات ذاتية ومبدأ يسير عليه الفرد.

واشارت دراسة (مها صبرى، 2000) إلى أن هناك أنواع أخرى من السلوك الإيثارى مختلفة عما سبق ومنها:

1- **التضحية بجهد بدنى خارق:** يقصد به الجهد الجسمانى الشديد الذى يتطلبه موقف الإيثار نفسه.

2- **التضحية بالوقت الحيوى:** هو الوقت الذى يكون المؤثر فى أمس الحاجة إليه لإلحاز أمر خاص به فيضحي به فى سبيل فعل إيثارى طارئ.

3- **التضحية من أجل خير محتمل للآخرين:** وهو التضحية من أجل خير محتمل للآخرين هو البذل ما دام هذا البذل للآخرين، حتى لو كان هذا الخير غير مؤكد الحدوث كالشخص الذى يقدم كل ما له لفحوصات مخبرية تستهدف خير البشرية ولكنها تعتبر مرحلة اختيار ودراسة.

4- **التضحية بمال شقى فى جمعه:** هو المال الذى تم جمعه بالجهد والغربة، وهو إيثار غير مخطط له ولا منفعة مباشرة له شخصياً من ورائه فإن رجل يدفع كل ما جمعه فى الغربة لمساعدة فرد أراد زرع كلية.

5- **التضحية من أجل كائنات غير بشرية:** هو نوع خاص من تقمص معناه حيوانات أو طيور أو غيرها فى مواقف خطر تبدو ولا حول لها فيها فالمقصود به الرفق بالحيوان وهو أمر تحت الأديان عليه.

6- **التضحية بالمنفعة الذاتية لمنفعة الآخرين:** وأكثر ما يمثل ذلك هو سلوك الأنصار مع المهاجرين الذى قال فيهم القرآن الكريم (ويؤثرون على أنفسهم) حيث كانوا يفضلونهم على أنفسهم.

7- **التضحية بشمار جهد خاص:** أنها منفعة أو ميزة محدودة فى طبيعتها وصاحبها فى حاجة ماسة إليها وهو أولى بالاحتفاظ بها لإحراز تقدماً

أو الحصول على فائدة خاصة ومع ذلك هو يقتسمها مع الغير مضحياً بهذا النفع الذاتى فى سبيل الغير.

8- التضحية بالنفس فداء للغير: وهو أهم النماذج نموذج مبيت على بن أبى طالب فى فراش الرسول (ﷺ).

9- التضحية بجزء من الجسد: وهو تبرع الفرد بجزء من جسمه لإنقاذ حياة شخص آخر قد لا يعرفه من قبل أو يعرفه ولكنه لا ينتظر أى جزاء يعود عليه من جراء هذه التضحية مثل التبرع بالدم.

وعلى الرغم من تنوع أنواع السلوك الإيثارى فإنهم يشتركوا فى مجموعة من الخصائص يمكن حصرها فيما يلى:

1- إن السلوك الإيثارى بأنواعه يعنى التضحية والعطاء أى أن عنصر التضحية يجب أن يتوفر فيه، فقد تكون التضحية (بالمال، الوقت، النفس، الجهد).

2- غير مخطط فيه للفعل ولكنه سلوك تلقائى لحظى ولكنه متدفق وممتد.

3- سلوك ابتكارى يتفجر كالوحي والإلهام.

4- لا يتوقع من ورائه أى منفعة فهو متمثل فى قول شائع (لا شكر على واجب).

5- يبلغ التعاطف فيه قمته متحولاً إلى تقمص وجدانى يتوحد فيه المؤثر مع المؤثر له.

6- تتضاءل فيه الذات أمام عظمة الهدف الذى يتم التضحية من أجله.

7- لا يتم بناء على طلب أحد بل يقدمه الشخص متطوعاً عن طيب خاطر، فأعظم سعادة للمؤثر تتمثل فى الإيثار نفسه من خلال مساعدة الآخرين،

فالإيثار فى حد ذاته وأروع مكافأة ومنفعة يتلقاها المؤثر، تتمثل فى الإيثار نفسه، والسعادة المتولدة من مساعدة الآخرين وسعادتهم.

ف نجد من أهم هذه الدوافع التى تدفع الافراد للقيام بالإيثار هو التعاطف أو القابلية للتعاطف وهى تعتبر من أهم القابليات أو الاستعدادات التى وهبها الله للإنسان فقد يؤكد (سيد أحمد عثمان، 1986) أنها قابلية مرهفة قابلة للتشكيل والإثراء أو التعطيل والإعاقة ومن النفسانيين الاجتماعيين المحدثين أمثال جورج هربرت مد George Herbertmead يرى أن التعاطف أساس الحياة الاجتماعية للإنسان نشأة وتطوراً واستمراراً وتتجلى هذه القابلية خلال التفاعل الاجتماعي، فأساسها قدرة الإنسان على أن يتخذ موقف الآخر أو اتجاهه إلى قدرته أن يتصور ذلك الموقف أو الاتجاه وبحته ويستجيب لما يتوقعه من سلوك الآخر واستجاباته.

فالإيثار من أرقى السلوك الاجتماعى الإيجابى، حيث أنه يمثل السلوك الخيرى الخالص الذى ينبع من داخل الفرد ويقوم به تطوعياً بلا مقابل بل يضحى بمصلحة الشخصية فى سبيل الآخرين وإسعادهم.

كما أنه سلوك تطوعى ينبع من داخل الفرد ويقصد به فاعله إفادة شخص آخر دون توقع أو انتظار مكافأة خارجية وتضحية الفرد اختيارياً برفاهيته من أجل مصلحة شخص آخر.

لذلك نجد أن هناك دراسات ربطت بين التعاطف والسلوك الإيثارى فدراسة Morgan, Sharon, 1989 تؤكد أن فى التعاطف تتلاشى الحواجز الداخلية والخارجية بينك وبينى واستقر بمصيبتك كأنها مصيبتى أى تزول الحدود بين الأنا – الأنث وتشعر الأنا بمأساة الآخر وكأنها مأساتها فالإيثار هو تركيبه من التعاطف والحاسة الأخلاقية.

كما أكدت دراسة (عبد العال عجوة، 1992) أن التعاطف دافع للإيثار أكثر منه ينتمى إلى مجموعة دوافع خدمة الذات مثل الكسب المادى والاستحسان

الاجتماعى والنجاح فى المنافسة ومن هنا يتضح أن التعاطف يمثل البذرة التى نبتت فيها وثمرت السلوكيات الإيثارية.

أما بالنسبة للدافع الثانى وهو تقدير الذات حيث أكدت دراسات على أهمية تقدير الذات كعامل عام فى السلوك الإيثارى ومنها دراسة شابيرو (Shapiro, 1991) تحت عنوان العلاقة بين تقدير الذات وسلوك تقديم المساعدة مستند إلى ثلاث نظريات (العويضية - ثبات الذات - تأكيد الذات) أظهرت نتائجها أن الأشخاص أصحاب تقدير الذات المنخفض لديهم رغبة قوية لتعويض هذا النقص عن طريق القيام بأى نشاط إيجابى يثنى عليه الآخرون (التعويضية) والبعض الآخر يتجنبون النشاط الإيجابى بأنواعه تجاه الآخرين (ثبات الذات) فى حين أن أصحاب تقدير الذات العالى عادة ما يصبحون فى صراع بين سلوكهم وصورة الذات لديهم رغبة قوية للحصول على تقدير ذاتهم باستمرار من خلال النشاط الإيجابى وغالباً ما يحسم الصراع لصالح صورة الذات.

العامل الثالث مرتبط بالشخصية حيث أن للشخصية العديد من السمات فهناك مثلاً الشخصية المخادعة والشخصية التى تحتاج للاستحسان والشخصية التى توضح قليلاً العلاقة بالسلوك الاجتماعى النفعى فأكدت الدراسات أن هناك سمات شخصية معينة قريبة الصلة بالمساعدة، هذه السمات الشخصية تجعل الناس لديهم اتجاه اجتماعى نفعى يحفزهم لأداء عمل الإيثار. وقد أوضحت الدراسات أن الشخصية تختلف من حيث سماتها فى: تأكيد الذات، تحمل المسئولية والاهتمام العاطفى والتى بدورها تتصل بسلوك المساعدة وأكدت أن هناك الفروق الفردية فى الشخصية الإيثارية تعرف عن طريق طبيعة الموقف الخاص كلاً على حده فالشخص الإيثارى أو الكريم يقدم المساعدة إذا كانت إمكانيات مهاراته تسمح له بذلك فالشخص الكريم يمكن أن يكون رد فعله بطئ عند رؤيته لحادثه فالسلوك ما هو إلا نتاج متصل تبعاً للمحددات الموقف وكذلك الخصائص الشخصية. (عزة قطب، 1993)

العامل الرابع الحالة المزاجية حيث لها تأثير فى السلوك الإيثارى ففى الحياة الميدانية يميل الأفراد السعداء إلى القيام بأشياء طيبة كالترع بالنقود وأن الأشخاص حينما يكونون فى حالة مزاجية ونفسية جيدة يميلون إلى استرجاع الذكريات اللطيفة، فإذا كانت تركز على الجانب الطيب فى حياتك فمن المحتمل أن تشعر بالتفاؤل وتبعاً لذلك تقدم على تقديم المساعدة والعون فدراسة ماك كى (Mckee, 1992) تهدف إلى العلاقة بين مستويات الذات وسلوك المساعدة وظهرت النتائج اختلاف فى سلوك تقديم المساعدة بين مجموعات تقدير الذات الثلاثة عند اطفال المدارس العامة من 11- 13 سنة .

ففى إحدى هذه التجارب التى قام بها الباحثون باستخدام الوسائل اليدوية والتى تعتمد على خبرات الأطفال سواء أكانت خبرات ناجحة أو فاشلة فى لعبة ما فقد طلب من الأطفال التبرع بالمال للفقراء وكان الأطفال الناجحون هم أكثر ميل فى إعطاء أموالهم للفقراء وبكميات أكبر بالمقارنة بالأطفال الذين مروا بتجارب فاشلة.

وهناك عامل آخر وهو دور الدين حيث أن الدين يجعل الشخص أكثر استجابة لاحتياجات الآخرين وقد وصفا نوعان من الدين:
أولاً: يوجد شخص يرى الدين متناه وهو فى حاجة إلى المساعدة.

ثانياً: يوجد شخص له معتقداته الدينية وهى تغلب عليه الرغبة لمساعدة الآخرين أو الذين يحتاجون إلى المعونة، والاختلاف هنا هو أن الأشخاص فى الجماعة الأولى يركزون على احتياجاتهم الخاصة بين الأشخاص، أما فى الجماعة الثانية يركزون على احتياجات الآخرين فإن الأفراد الذين تكون معتقداتهم الدينية تركز على احتياج المساعدة يكونون أقرب الناس إلى تقديم المساعدة عندما يراى منهم ذلك أو لا يراى منهم، وعلى الجانب الآخر فإن الأفراد الذين يكون عندهم اتجاه دينى يركزون على احتياجات الآخرين

وهم أكثر إيجابية فى تقديم المساعدة عندما يراد منهم ذلك ولكنهم يكونون أكثر سلبية عندما تكون المساعدة غير مرغوب فيها.

ولقد أكدت نتائج دراسة أحمد عبد الغنى (2003) أن سلوك الإيثار يتأثر بالعديد من العوامل الأخرى مثل العلاقات الشخصية - البيئة المنزلية - مفهوم الذات - التوافق - القلق الاجتماعى - الخوف من التقييم الاجتماعى السالب - الحاجات النفسية - المهارات الاجتماعية - السلوك التوكيدى - الدين.

العوامل المؤثرة فى السلوك الإيثاري:

اهتم علماء النفس بدراسة السلوكيات الإيجابية عند الافراد وبشكل خاص السلوك الإيثارى لذا اجتمعوا على ان هناك عدة عوامل تؤثر فى السلوك الإيثارى فمنها :

1- السن:

اجتمعت العديد من الدراسات الأجنبية والعربية أن هناك علاقة طردية بين الإيثار وعمر الفرد فكلما ازداد العمر زاد الإيثار والعكس صحيح فدراسة بوهتكى (Boehnke, 1989) إلى أن الإيثار يزداد مع العمر الزمنى نتيجة للتطور والنمو الإدراكى لدى الفرد فيرى أن زيادة قدرة الطفل على القيام بالأفعال الإيثارية ترتبط لديهم بما يلى وهو إدراك الأفراد الآخرين من الذين يحتاجون للمساعدة وإدراك ما يحتاجه الآخرين، وإدراك ما لديه من إمكانيات مما يدفعه للقيام بالسلوك الإيثاري.

أما نتائج دراسة سوزان فتحي (1994) أكدت أنه يزداد الإيثار بزيادة السن فمع زيادة العمر تزيد الكفاءة فى التعامل مع متغيرات البيئة وهذه الكفاءة تعبر عن نفسه فى مهارات التواصل مع البالغين ويعمل النضج المعرفى على زيادة الوعى كحاجات الآخرين والإحساس بالمسئولية تجاههم وبنى انفعالاتهم والقدرة على الإحساس بمشاعرهم وتبعاً لهذا يزداد السلوك الإيجابى والقدرة على تقديم

أنماط من سلوك المساعدة لأن أداء الإيثار يعتمد على ارتفاع المستوى المعرفى والارتفاع فى الحكم أو المستوى الأخلاقى.

وترى مها صبرى (2000) أن السلوك الإيثارى يزداد لدى الطفل فى سن من 7-12 سنة حيث يصبح الطفل قادر على أن يأخذ فى حسبانته حاجات ورغبات الآخرين أما فى مرحلة ما قبل السابعة يكون أكثر تركز حول ذاته، حيث يأخذ فى حسبانته رغباته الذاتيه فقط.

وبذلك اكدت نتائج الدراسة السابقة أن الإيثار يزداد مع التقدم فى العمر الزمنى، حيث ذكرت أنه مع تقدم العمر يصبح الفرد أكثر نضجاً أخلاقياً وإدراكياً، فالسلوك الإيثارى فى جوهره سلوك متعلم كميّار للسلوك الخلقى أى أن الأطفال يتعلمون أن تقديم المساعدة للآخرين من الأفعال الحسنة التى يجب أن يفعلونها ومع تكرار القيام بهذه الأفعال مع مرور الزمن يثبت هذه الأفعال ويقوم بها الفرد كعادة دون أن يفكر إذا كانت هذه الأفعال صحيحة أم لا بل تصبح قيمة من نسق قيمه وسلوك مميز وجزء لا يتجزأ من شخصيته.

2-البيئة: (ريف أم حضر)

أظهرت نتائج العديد من الدراسات أن الأفراد الذين يعيشون فى الريف يختلفون عن الأفراد الذين يعيشون فى الحضر من حيث نسبة الإيثار لديهم فترى دراسة أماتو (Amato, 1983) أن الأشخاص الريفيون أكثر احتمالية فى تقديم المساعدة من الأشخاص الحضريين حيث أن التنشئة الاجتماعية تتضمن كيفية تجنب مساعدة الآخرين وفى نفس الوقت يكون قادر على الحصول على أفضل مساعدة لتحقيق الأهداف الشخصية للفرد أما الريفيون تنشئتهم تهدف إلى كيفية البحث عن المساعدة من أجل تحقيق الأهداف الجماعية أى أن الإيثار يصبح أكثر جماعية ويشتمل على الجماعات فضلاً عن الأفراد.

ويرى Milgram, 1970 أن الأشخاص الذين يعيشون فى المدن الكبيرة يتصفون بأنهم أقل تحمل للمسئولية وأكثر تحفظاً ولا يظهرون اهتمام نحو الآخرين حيث تشيع بينهم المجافاة والانعزالية وعدم الثقة المتبادلة والعدوان والتنافس والمصلحة الفردية والاهتمام الذاتى والأنانية وعدم القناعة والطمع والتسابق مع الزمن فى سبيل تحقيق أطماعهم، فلا يجدون الوقت للالتفات إلى أحد سواهم، كما أن كبر حجم المدينة وكثرة السكان يؤدى إلى تشتت المسئولية وسرعة الزمن وتلاحق الأحداث فى المدينة لا يسمح لهم بمساعدة الآخرين، أما الأشخاص الذين يعيشون فى الريف فهم يتسمون بالرضا والقناعة واحترام الذات، كما تنضح الأهمية الدينية لديهم مما يحثهم على مساعدة الآخرين وحالة الهدوء التى تسيطر على المجتمع وأحداثه، والتصاق أفراد المجتمع ببعضهم والاجتماعية الشديدة لديهم كل ذلك يؤدى بهم إلى شيوع المساعدة فى البيئة الريفية ويتضح ذلك فى أقوالهم من أمثال الجار للجار والناس لبعضهم، وغيرها من الأقوال الشائعة فالريفيون مجتمع إيثارى أما المجتمع الحضرى مجتمع تنافسى - فردي.

كما أظهرت نتائج دراسة مها صبرى (2000) أن الاشخاص الريفيين أكثر ايثارا مقارنة بالمدينين بنسبة 78 ٪ فى مقابل 55 ٪ من المدينين.

وننتائج دراسة موجادام (Moghaddam, 1998) اكدت على أن الأشخاص الذين يعيشون فى الحضر يخافون من الإصابات وردود الأفعال غير المحسوبة عند التعرض لأى موقف طارئ وأن حجم المدينة ارتبط بصورة سلبية مع السلوك الإيثارى حيث أدى ذلك إلى عزله اجتماعية فيما بينهم والمصلحة الذاتية أهم شيء لديهم على العكس بالنسبة للأشخاص فى الريف يعرفون بعضهم جيداً ويشعرون أكثر بالمسئولية الاجتماعية تجاه بعضهم البعض لذلك

يتقدمون بالمساعدة واتفق معهم أيضا نتائج دراسة (Amato, 1983) أن الحضرين أقل إيثاراً من الريفين حيث أن الحضرين أقل ارتباطاً ببعضهم البعض ويتسمون بالشك والحذر الدائم في حياتهم العامة.

وأشارت سوزان فتحي (1994) أن الريفيون المحرك الأساسي لهم لتقديم المساعدة للآخرين هو الدافع الدينى حيث أنهم يقومون بالمساعدة حتى إذا لم يتطلب منهم ذلك حيث أنهم يهتمون بتماسك المجتمع وتقدمه حيث أظهرت النتائج أن الأشخاص الحضريين يترددون في المساعدة خوفاً من التعرض للخطر أو الإصابة الجسمية وخوفاً من المساءلة القانونية أو إضاعة الوقت.

3-الجنس (ذكور أو إناث):

اختلفت نتائج الدراسات فى توضيح دور الجنس وأثره على السلوك الإيثارى فبعض الدراسات قد أيدت أن الذكور هم أكثر إيثاراً من البنات (الإناث) والبعض أيد أن الإناث أكثر إيثاراً من الذكور والبعض الآخر أكد عدم وجود فروق بين الجنسين فنجد أن الدراسات التى أجمعت على أن الإناث أكثر إيثاراً من الذكور حيث أن الإناث يعتمدون على مبدأ المسئولية الاجتماعية بينما الذكور يميلون إلى الالتزام بمبدأ التبادل النفعى فى سلوكياتهم.

أما نتيجة دراسة جانو (Gano,1992) اجتمعت على أن الإناث أكثر تعاطف ورأفة وقدرة على تقمص مشاعر الآخرين من الذكور، أما الذكور يقدموا المساعدة على أن يروا مساعدة مستقبلاً، بينما الإناث لا ينتظرون مقابل من جراء تقديم المساعدة لأن الإيثار هدف فى حد ذاته.

وأظهرت نتائج دراسة (Radford & Govier,1992) التى أن الذكور أكثر إيثاراً من الإناث فنجد أنهم أكدوا على أن الذكور أكثر تقدماً للمساعدة عن الإناث وهذا يرجع إلى إما تردد الإناث فى تقديم المساعدة إلى خوفهن من المساءلة القانونية، أو التعرض للخطر، أو يرجع إلى أن الذكور أكثر استقلالية وخصوصية.

وأظهرت نتائج دراسات أخرى أنه لا توجد فروق جنسية بين الذكور والإناث في تقديم المساعدة فدراسة مها صبري (2000) أكدت على أنه لا توجد فروق بين الإناث والذكور في الإيثار وقد ذكرت العديد من الأمثلة تأكيداً لرأيها مثال: أسماء بنت أبي بكر، وجميلة بو حريد، جان دارك وعلى قدم المساواة مع على بن أبي طالب وعمر المختار، نيلسون مانديلا وغيرهم.

وقد أكدت الرأي السابق نتيجة دراسة كلا من (Zarbatany, 1985) وصفاء محمد هاشم، 1999 على عدم فروق بين الجنسين في الإيثار فالدراسة الأولى أكدت على أن الفروق بين الذكور والإناث فروق مصطنعة نتجت عن البنود المتحيزة للجنس في المقاييس المستخدمة. أما الدراسة الثانية أكدت عدم وجود فروق كأعضاء في المجتمع من حيث تحمل المسؤولية، أداء الواجبات والأدوار.

4-الدين:

على الرغم من اختلاف الأديان السماوية إلا أنها تجتمع كلها في أنها توصى بالرحمة وتقديم المساعدة للآخرين حيث وجد أن الإيمان بالله يرتبط بصورة إيجابية. بأداء الأعمال الإيثارية والخيرية فأما عن الإيثار في الإسلام فنجد أن الإسلام دين الأخلاق الحميدة الذي دعا إليها وحرص على تربية نفوس المسلمين عليها وقد مدح الله تعالى نبيه، فقال: ﴿وَإِنَّكَ لَعَلَىٰ خُلُقٍ عَظِيمٍ﴾ وجعل الله الأخلاق الفاضلة سبباً للوصول إلى درجات محبة الله، وأمرنا الله بمحاسن الأخلاق فقال تعالى: ﴿ادْفَعْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ فَإِذَا الَّذِي بَيْنَكَ وَبَيْنَهُ عَدَاوَةٌ كَأَنَّهُ وَلِيٌّ حَمِيمٌ﴾. لذلك وجدنا الإيثار من الأخلاق الرفيعة التي حث الإسلام عليها وحث كل مسلم أن يتحلى بها وأن يجعلها سلوكاً لازماً له على الدوام.

واهتم العلماء والمفكرون الإسلاميون بتأمل السلوك الإيثاري حيث أن رتبة الإيثار من أعلى المراتب وقد أكدوا على أن الإيثار ينشأ عن قوة اليقين وتوكيد المحبة والصبر على المشقة، مع الرغبة في الأجر والثواب.

ولذلك نجد أن اهتمام المفكرون الإسلاميون بدراسة السلوك الإيثاري فى إطار الثقافة الإسلامية فى ضوء كل من القرآن والسنة النبوية الشريفة وإبراز فضائل الإيثار وتقديم المساعدة لذوى القربى والجيران والأصدقاء وإبراز المبررات الشخصية والاجتماعية الدينية والدنيوية للالتزام بتقديم المساعدة للآخرين فنجد أن ابن القيم الجوزية فى كتابه فى طريق المهجرين وباب السعادتین عرف الإيثار على أنه دليل الحب وأنه تنازل المحب عن الشيء المرغوب لمحبيه رغم احتياجه له.

ويرى روبرت هامبسون (Hampson,1984) إنه بالرغم من أن الكثير من الباحثين فى مجال الإيثار تجاهلوا دور الدين باستمرار إلا أن التدين والممارسات الدينية لها مكانة خاصة وتلعب دور بارز فى القيام بالسلوكيات الإيثارية كما يقرر بصفة عامة أن الأشخاص المتدينين أكثر إيثاراً من نظرائهم غير المتدينين.

ويؤكد سيد أحمد عثمان (1986) أن الدين يجعل الفرد يتجاوز حدود ذاته ويتخطاها بالوعى المتجاوب الشامل الممتد خارج الذات إلى الكون كله، كما أنه يوجه إلى وجود ذات أعلى تلتزم به الذات وتحتكم إليه من ميزانها الأخلاقى وأكد أيضاً أن الإيثار أشرف الخصال التى امتدح بها الله سبحانه وتعالى قوماً من الأخلاقية شيء بعيداً وسموا بالإنسانية إلى ذرى لا يبلغها إلا ذو الحظ العظيم من التعاطف الأخلاقية، وقوة بواعث التزكى فى وجدانه ووجوده فى قوله تعالى:

﴿وَيُطْعَمُونَ أَلْطَعَامَ عَلَىٰ حَيْثُ مَسْكِنًا وَيَتِمَّ وَأَسِيرًا﴾

ويوضح محمد الخطيب (1993) أن ما يعين على الخلق الإيثارى 3 أشياء:

- 1- تعظيم الحقوق: فحين تعظم الحقوق عند المسلم يقوم بواجبها ويرعاها حق رعايتها ويخاف من إضاعته، ويوقن بأنه إن لم يبلغ درجة الإيثار لا يستطيع أن يؤدى حقها، فيقبل على هذه السجية رغبة فى أدائها.

2- مقت الشح: فإن المسلم إذا كره الشح والبخل وأبغضها دفعه ذلك إلى التزام الإيثار لأنه لم يرى سبيلاً للخلاص من الأمر البغيض إلا بالإيثار.

3- الرغبة في مكارم الأخلاق: ويحسبه حبه لهذه المكارم يكون إيثار، لأن الإيثار أفضل درجات مكارم الأخلاق، وكتب السيرة مليئة بالكثير من صور الإيثار، فعلى سبيل المثال ما وقع في المدينة بين المهاجرين والأنصار، حيث لم يعرف تاريخ البشرية حب وكرم وبذل، سخاء وإيثاراً وتسابق في احتمال مثلما حدث بين المهاجرين والأنصار حتى أن كتب السيرة تؤكد أنه لم ينزل مهاجر في دار أنصاري إلا بقرعه لأن عدد الراغبين من الأنصار في مشاركة إخوانهم لهم كان أكثر من عدد المهاجرين، حيث قال تعالى:

﴿وَيُؤْثِرُونَ عَلَىٰ أَنْفُسِهِمْ وَلَوْ كَانَ بِهِمْ خَصَاصَةٌ﴾

ومن أمثال الأسخياء المعروفين قيس بن سعد بن عبادة رضي الله عنه حتى أنه مرض يوماً فاستبطن إخوانه في العيادة، فسأل عنهم؟ فقالوا: أنهم كانوا يستحيون بمالك عليهم من الدين، فقال: أخزى الله مالا يمنع الإخوان من الزيارة، ثم أمر منادياً ينادي: من كان لقيس عليه مال فهو منه في حل، فما أمس حتى كسرت عتبة بابه لكثرة من عادة.

وأكدت دراسة أحمد عبد الخالق (1987) أن هناك عدة عوامل تساعد على نمو وتطور سلوك الإيثار فمنها :

1- الرغبة في مكارم الأخلاق والتتزه عن سيئها إذ يحسب رغبة الإنسان في مكارم الأخلاق.

2- بغض الشح فمن أبغض الشح علم الإخلاص له منه إلا بالإيثار.

3- تعظيم الحقوق فمن عظمت الحقوق عند امرئ قام بحقوقها ورعاها حق رعايتها وأيقن أنه أن لم يبلغ رتبة الإيثار لم يؤد الحقوق كما ينبغي فيحناط لذلك.

4- الاستخفاف بالدنيا والغربة في الآخرة فمن عظمت في عينه الآخرة هان عليه أمر الدنيا وعلم أن ما يعطى في الدنيا يعطاه يوم القيامة أحوج ما يكون إليه.

5- توطين النفس على تحمل الشدائد والصعاب فإن ذلك مما يعين على الإيثار إذ قد يترتب على الإيثار قلة ذات اليد وضيق الحال أحيانا فما لم يكن العبد موطنا نفسه على التحمل لم يطق أن يعطى من حاجته وأن من درجات الإيثار أن تقدمهم على نفسك في مصالحهم وإيثار رضا الله على رضا غيره وأن عظمت فيه المحن وأن تنسب إيثارك إلى الله دون نفسك.

ووجد في دراسة باتسون (Batson, 1989) أن المتدينين يميلون إلى أن يكونوا أكثر تعاوناً وإيثاراً من الآخرين لأنهم يروا أن الإيثار من السلوكيات الهامة لاستمرار الحياة ومن أهم الأسباب التي تدفعهم لهذا هو إن هؤلاء الأفراد يتوحدون مع شخصيات مصورة في سياق الكتاب المقدس أو القصص الدينية مما يدفعهم إلى هذا السلوك في حياتهم وعلاقاتهم.

معرفة هؤلاء الأفراد الكثير من القصص في الإنجيل تمجد لديهم سلوك الإيثار والتعاطف وتقديم المساعدة للآخرين، مثل قصة السامري الطيب وغيرها من القصص والتعاليم الذي يدعوا إليها الإنجيل كتعاليم المسيح للأطفال منذ الصغر (أن تعمل من أجل مساعدة الآخرين وأن تحب جارك كحبك لنفسك وغيرها، فانتهاك تلك المعايير يثير مشاعر الحزى والذنب مما يدفعهم إلى قيامهم بتلك السلوكيات الإيجابية كالتعاون والتعاطف والإيثار.

قيام المتدينين بتلك السلوكيات لاعتبارهم قدوة حسنة للآخرين وتعظيمهم الفرصة لتحقيق الخلاص وغفران الذنوب والإعلاء بمشاعرهم الإنسانية الأنانية إلى التحول الروحي والطمأنينة.

الثقافة الدينية تنمى أحاسيس الثقة المتبادلة والشعور بالآخرين ومشاركتهم وجدانياً لذلك فالتدين الشخصى مرتبط ارتباطاً وثيقاً بالسلوكيات الإيجابية كالتعاون والتعاطف والإيثار وهكذا فباتسون يؤكد أن الأفراد المتدينين أكثر إيثارية من غير المتدينين حيث أن المتدينين دائماً يشيرون إلى أن الدين يقدم لهم مصدر توجيه أخلاقي.

أما بالنسبة للإسلام فإنه يدعو المؤمنين إلى الأفعال الإيثارية وقد أمرنا الله بحسن الأخلاق فقال تعالى: ﴿ادْفَعْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ فَإِذَا الَّذِي بَيْنَكَ وَبَيْنَهُ عَدَاوَةٌ كَأَنَّهُ وَلِيٌّ حَمِيمٌ﴾، وحثنا النبي (ﷺ) على التحلى بمكارم الأخلاق "اتق الله حيثما كنت واتبع السيئة الحسنة تمحها وخالق الناس بخلق حسن" فالمسلم إذا أحسن خلقه بلغ أعلى الدرجات وأرفع المنازل.

ويشير مؤلف الكتاب إلى أن هناك قصة يطرحها وهى إنطلاق حذيفة العدوى فى معركة اليرموك يبحث عن ابن عم له ومعه شربه ماء وبعد أن وجدته جريحاً قال له: أسقيك؟ فأشار إليه بالموافقة وقبل أن يسقيه سمع رجل يقول آه: فأشار ابن عم حذيفة إليه ليذهب بشربه الماء إلى الرجل الذى يتألم فذهب إليه حذيفة فوجده هشام بن العاص ولما أراد أن يسقيه سمع رجل آخر يقول آه، فأشار إليه هشام لينطلق إليه حذيفة بالماء فذهب إليه حذيفة فوجده قد مات فرجع إلى هشام فوجده قد مات فرجع إلى ابن عمه فوجده قد مات. فقد فضل كل واحد منهم أخاه على نفسه وآثره بشربه ماءً.

وهكذا فالإيثار فى الإسلام هو أن يقدم الإنسان حاجة غيره من الناس على حاجته برغم احتياجه لما يبذله، فقد يجوع ليشبع غيره ويعطش ليروى سواء وقد قال رسول الله (ﷺ): "لا يؤمن أحدكم حتى يحب لأخيه ما يحب لنفسه" متفق عليه.

وتقول السيدة عائشة - رضى الله عنها: "ما شيع رسول الله (ﷺ) ثلاثة أيام متوالية حتى فارق الحياة ولو شئنا لشبعنا ولكننا كنا نؤثر على أنفسنا.

وهكذا فالإيثار على النفس مع الحاجة يعد قمة السلوكيات الأخلاقية حيث فيه يقدم المؤثر حاجه غيره على حاجته الخاصة، فيجود بما تحبه النفس من الأموال وغيرها وبذلها للغير مع الحاجة إليها ودون توقع أى منفعة تعود على المؤثر من جراء فعله الإيثاري، لذلك فالسلوك الإيثاري، كسلوك إنسانى يتسم بالسمو والارتقاء.

مظاهر السلوك الإيثاري:

1- سلوك المساعدة:

أكدت دراسة محدوح سلامة (1994) على أن سلوك تقديم المساعدة والسلوك الإيثارى هما بديلان لمفهوم واحد هو ذلك السلوك الذى يقوم به الفرد طوعية بمحض اختياره، يقصد تحقيق منفعة لشخص أو لآخرين، دون أن يكون هناك أى عائد أو منفعة تعود عليه.

وترى دراسة كلارى (Glary, 1994) أن السلوك الإيثارى وسلوك المساعدة وجهان لعملة واحدة حيث أن كلا منهما هو عبارة عن بذل مجهود تطوعى، فيقوم به الفرد اختياريًا وتلقائيًا دون طلب من الآخرين، كما أن كلا منهما يكون الغرض منه منفعة الآخرين ولا يتوقع القائم بهما أى منفعة تعود عليه فى المقابل كما يؤكد أيضاً أن سلوك المساعدة قيمة مستويات السلوك الإيثاري، حيث يمثل الإيثار الكامل، فهو ذلك السلوك الذى يقوم به الفرد بمجهود ما تطوعى وعن

قصد بهدف التخفيف من معاناة الآخرين وتحقيق الإفادة لهم دون أى رغبة فى تلقى أى منفعة من الآخرين فى المقابل. فقد عرفه كلارى (1994) أنه هو الأنشطة التى من خلالها يعمل الأفراد على تقديم المساعدة من أجل حل المشاكل المتعلقة بالأفراد الآخرين دون انتظار أى عائد فى مقابل هذه المساعدة.

2. سلوك المشاركة:

هو إحد مظاهر السلوك الإيثارى لأنه مجهود تطوعى والغرض منه منفعة الآخرين والتخفيف من معاناتهم، دون انتظار أى عائد من جراء هذا السلوك وهو يمثل المستوى الثانى من السلوك الإيثارى.

وقد عرفته العديد من الدراسات فمنها دراسة إيمان عبد الرحمن، 1997 على أنه السلوك الذى يقوم به الفرد تطوعياً للتخفيف عن شخص ألم به مكروه كما ينطوى على مشاطرة الفرد بمحض اختياره لآخر فيما يخصه من بعض الأشياء.

3. سلوك التعاطف:

يمثل سلوك التعاطف فى رأى مها صبرى (2000) المستوى الثالث من السلوك الإيثارى، حيث يمثل التعاطف الباعث الخفى فى بناء السلوك الإيثارى فهو مظهر داخلى (وجداني) خفى ولا يظهر ولكنه له تأثير كبير على ظهور السلوك الإيثارى فالتعاطف هو أن يكون لدى الفرد وعى قوى للتخفيف عن الشخص الآخر فى ورطته وإنهاء آلامه، ولكنه لم يصل بعد إلى حد المشاركة الفعلية حيث أن دور التعاطف فى السلوك الإيثارى يتمثل فى أن يولد لدى الفرد الدافع للقيام بالفعل الإيثارى، فالفرد فيه يتمص مشاعر الآخرين، كما أنه يشاركهم آلامهم ومعاناتهم ولا تنتهى هذه الآلام والمعاناة إلا بعد القيام بالفعل الإيثارى وإنهاء معاناة الآخرين فالتعاطف خطوة فى سبيل مساعدة الآخرين، فالتعاطف إما يتحول إلى سلوك إيثارى ظاهرى يظهر على شكل فعل لمساعدة

الآخرين وإخراجهم من ورطتهم وحزنهم، أو يظل داخلي مختفى مع معاناة شديدة وألم دفين.

وتعتبر قابلية التعاطف قابلية مرهفة قابلة للتشكيل والإثراء أو التعطيل والإعاقة ومن النفسانيين الاجتماعيين المحدثين أمثال جورج هربرت من يرى أن التعاطف أساس الحياة الاجتماعية للإنسان نشأة وتطور واستمرار وتجلي هذه القابلية خلال التفاعل الاجتماعي فأساسها قدرة الإنسان على أن يتخذ موقف الآخر أو تجاهله أى قدرته أن يتصور ذلك الموقف أو الاتجاه ويحسه ويستجيب لما يتوقعه من سلوك الآخر واستجاباته.

كما تؤكد نتائج العديد من الدراسات أن الإيثار مركب من التعاطف والحاسة الأخلاقية، غير أنه يتفاضل منهما ويتسامى عليهما بقدر ما يتسامى بهما، فالتعاطف هو وضع الفرد نفسه وجدانياً مكان الآخر، أو أن يحل الفرد تصورياً في رهاب الآخر كأنه هو يحس بأشد ما تكون المقاربة ما يحسه الآخر من مشاعر موجبه أو مشاعر سالبه، فرحاً أو حزناً أو ضيقاً أو فرجاً أو رضا أو أسفاً أو ثقة أو وجللاً أو ما شاء الله من مشاعر الإنسان التى تتلون وتشكل، كما يتلون الغمام عند مطالع الشمس أو عند كل غروب، كما يرى أن التعاطف هو الجانب الشعورى من الإيثار أى الإحساس بحاجة الآخر لنجد من الإيثار جانب آخر هو الجانب التقديرى وهو التعرف على قدر تلك الحاجة عند الآخر حتى ولو لم يكن ذلك الآخر على وعى كامل بحاجته تلك، هذا من جهة ومن الجهة الأخرى تقدير أن لدى المؤثر إمكان سد تلك الحاجة عند الآخر.

ونظراً لأهمية التعاطف ظهرت العديد من الدراسات التى ركزت على أهمية التعاطف فى الارتقاء بمشاعر الأطفال وحفزهم على الإيثار فدراسة هوفمان (Hoffman, 1981) أن القابلية للتعاطف ترتبط بالمستويات العليا للسلوك المرغوب اجتماعياً.

ويرى باتسون (Batson, 1997) أن التعاطف يشتمل على جزئين يتمثل الأول في وجود وعى على بمشاعر الشخص الآخر ويتمثل الثانى في وجود حماس للقيام بكافة الأعمال الضرورية للتخفيف عن الشخص الآخر فى ورطته، وهذان الجزءان يمثلان المكونات الوجدانية المعرفية والمكونات الإرادية للتعاطف على التوالي وأن هذه الجوانب تشير إلى معاناة الشخص الآخر ثم تجربة هذه المعاناة مباشرة كشيء يجب تخفيفه وتسكينه، وعلى هذا فإن التعاطف يشمل كل من الوعى القوى بالآلام الشخص الآخر والحماس الغيرى (محب الغير) لإنهاء هذه الآلام، باختصار التعاطف يعنى الوعى المتزايد بمعاناة شخص آخر يجب تخفيفها والتعاطف يعنى أيضاً محب للغير.

وأن التعاطف هو البذرة التى نمت بها السلوكيات الإيثارية وقد وضح نمط الاستجابة التعاطفية 4 مراحل:

- 1- يوجد رد فعل نفسى عضوى متوقع التى يحاول المدرك لها تعبير عن حالة الفرد الآخر.
- 2- وهو يتبع المرحلة الأولى التى لا تستغرق طويلاً أو التى قد تحدث متزامنة تقريباً، توجد قراءة سريعة من الفرد للعوامل الموقفية والتى قد تكون أو لا تكون سلوكيات الفرد الآخر استجابة لها.
- 3- يحدث نوع من غزو الوعى الداخلى إلى الشخص الآخر بمعنى أن يتمم الفرد الشخص الآخر وجدانياً أى يعنى أن الفرد أو الشخص الآخر له مشاعر مثلى وهو يتألم.
- 4- محاولة الشخص بإعطاء معنى مكتملاً أو أهمية لمجموع الأحداث التى تنتج الدفعة الكاملة للعملية التعاطفية وقد تحدث هذه الأخيرة فى ضوء الألم الذى يشعر به.

ويذكر هوفمان (Hoffman, 1981) أن التعاطف هو الذى يملئ الفجوة بين الأنانية والإيثار، وأن التعاطف لديه خاصية نقل محنة الشخص الآخر إلى ضيق للفرد نفسه ولهذا لديه عناصر كل من الأنانية والإيثار لأنه يجعل الفرد فى ضيق، ويلجأ إلى تخفيف ذلك الإحساس من خلال إعطاء المساعدة للآخر الذى يكون فى ضيق إلا أن هوفمان يؤكد أن التعاطف دافع إيثارى أكثر منه دافع أنانى حيث ذكر أن التعاطف بجانب أنه عنصر الأنانية فإنه أيضاً لديه أبعاد تجعله دافع للإيثار حيث أنه يستثار من خلال محنة شخص آخر وليس من الشخص نفسه، وأن الهدف من السلوك الذى يظهر يكون لمساعدة الشخص الآخر وليس الشخص نفسه ومحاولة إشباعه تكون من خلال تقليل الضيق الذى لدى الشخص الآخر ولهذا يكون دافع إيثارى حيث أنه ينتمى إلى مجموعة دوافع خدمة الذات مثل الكسب المادى أو الاستحسان الاجتماعى، كما يشير إلى أن التعاطف ينطوى على تضحية بالوقت والجهد من أجل إسعاد الآخرين والابتعاد عن النزعة الذاتية وتقديم المساعدة أو العطاء دون انتظار الجزاء.

النظريات المفسرة للسلوك الإيثارى:

اختلفت النظريات المفسرة للسلوك الإيثارى باختلاف الأسس والمعايير والمفاهيم ووجهات النظر التى تقوم عليها.

فهناك تفسير سلوك تقديم المساعدة للإيثار على الاتجاه الوراثى أى يعتبر جزء من تطور الإنسان وهناك رأى آخر يرى أنه يجب تفسير السلوك الإيثارى على أساس المستوى الاجتماعى بالنظر إلى الظروف الاجتماعية والثقافية التى تشجع على هذا السلوك وهناك رأى مخالف للسابق من خلال يرى أن الإيثار هو عملية لتأكيد الذات حيث يرى أن الإنسان فى حقيقته أنانى وهو النظرة من ناحية التحليل النفسى وهناك النظرة المعرفية للإيثار من خلال أن هناك مراحل للوصول للنضج ليتم الارتقاء والقدرة على تقديم المساعدة مع توضيح دور التنشئة

الاجتماعية وأساليب التعلم وفيل شرح الأنواع السابقة يتم عرض النظريات
المفسرة للسلوك الإيثارى من وجهة نظر النظريات الفلسفية وهما:

نظرية لاروشفوكولد (Laro Shefocold):

ترجع الإيثار الى الأنانية حيث يعتقد إن الإيثار لا حقيقة له وأن الإخلاص
أسطورة كاذبة فالإنسان فى نظرة لا يجب إلا نفسه ولا يفكر إلا فى منفعة الخاصة.
فقد اتفق رأى شفوكولد مع أراء الفلاسفة النفعيين بأن (الإنسان مجبور على الشر
وأنه لا يجب إلا نفسه).

كما أكد على إن الأنانية هى الغريزة الأساسية التى تركز عليها جميع نزعاتنا
وهى الدافع الاساسى والوحيد لى تصرف يبدو نبلا او حتى شريرا يقوم به
الإنسان فى الحياة.

لذلك نجد أن شفوكولد فى ارائه هذه يعتنق نظرة متشائمة تماما فى الحياة،
و يستطيع أن يجد وراء كل فضيلة خالصة باعنا نفعيا فالجندى الباسل فى نظرة
الذى يبعثه حب بلادة على الاستشهاد فى سبيلها فهو لا يفكر إلا فى المجد
والبطولة وإذا قيل إن الرجل يلقى بنفسه فى الماء لأنقاذ غريق قال شفوكولد: إن
هذا الرجل لا يفكر إلا فى اشتهار اسمه فإذا اثبتنا له إن الرجل لا يفكر بشهرة أو
صيت قال: أنه يفعل ما فعل حتى لا يؤنبه ضميرة على عدم محاولة انقاذه . فهو
انقذ الغريق بدافع شخصى لا بدافع مجرد.

وهكذا نرى أيضا إن شفوكولد فى نظريته هذه لم يبحث عن حقيقة ما
تنطوى عليه النفس خلال فعل الخير بل يذكر ما يتصوره هو نفسه من بواعث
الأنانية المحركة فاذا قيل له هذا الرجل ألقى بنفسه فى النار لينقذ طفلا قال لم
يفكر فى الشهرة لما فعل وذلك ممكن وجودة ولكننا لا نبحث فى ما يمكن وجودة
بل نبحث فى ما هو موجود بالفعل فبحث شفوكولد قد اقتصر فى بحثه على

أمكان حصول فاعل الخير على الحساب النفعى ولكن ينبغي إن يبحث فى حصول فاعل الخير على هذا الحساب بالفعل.

كما أن هذا الحساب النفعى لا يدخل فى كل فضيلة لان علم نفس يثبت لنا إن هناك أفعالا تلقائية لا اثر للنفعية فيها فكما يوجد فى أفعال الإنسان التلقائية ما ينطوى على الشر فكذلك يوجد فيها ما ينطوى على الخير.

نظرية هيربرت سبنسر (Herbert Spenser):

وهى نظرية لا تنكر العواطف الغيرية بل يرى أنها مشتقة فى الأصل من الأنانية، والأنانية عندهم هى العاطفة الأساسية والتطور الاجتماعى هو الذى يبعث على تولد الغيرية من الأنانية ويرجع هذا القول إلى (سبيوزا) الذى زعم إن الأنانية تبعث الإنسان على التعاون لأنه يساعدهم على توفير حاجتهم واثقاء المهالك التى تهدده والفرد كثير بأخية قليل بنفسه، يجب اخوانة لأنهم كما قيل زينة فى الرخاء ومعونة على الأعداء والحياة الاجتماعية تقتضى التعاون والإخلاص والمحبة ، فالناس تواردوا الحياة الاجتماعية أولاً: بدافع الأنانية إلا إن الاجتماع ولد فى نفوسهم بعد ذلك عادة الصداقة والمحبة ، فصار المرء يحب أخاه بعد إن كان يحبة لمنفعة وهذا شبيه بالإبدال النفسى الذى يحدث فى ذهن البخيل حيث يحب البخيل المال أولاً لمنفعة ثم محبة بعد ذلك بحكم العادة لذاته.

ويرى أصحاب هذه النظرية أن الأنانية عاطفة أولية وهى الأساس ثم مع مرور الزمن والتطور الاجتماعى للمجتمع تتحول إلى عاطفة أخرى وهى الغيرية (الإيثار) الذى يمثل سلوك أو عاطفة جديدة متحولة عن العاطفة الأولية (الأنانية).

فنحن كلما هبطنا فى الحياة الاجتماعية من طور اعلى الى طور ادنى وجدنا الانانية اشد ما تكون فى عالم الحيوان منها فى عالم الإنسان وظهور العواطف الغيرية لم يتم إلا بالقهر الاجتماعى وهذا موافق لنظرية دارون Darwin لأنه يعتقد ان تطور الأنواع الحيوانية ناشئ عن تنازع من اجل البقاء والمحرك الاساسى لهذا

التنازع هو الأنانية ، والأنانية عندهم من الأوليات النفسية ولو كان الإنسان البدائي غير يحب لذاته لما استطاع إن ينزع الحيوانات الأخرى.

مما سبق أتضح ان كلتا النظرتين يمثلان بدايات تفسير السلوك الإيثارى وتنبيه العلماء لأهمية إلا أنهما مخالفين للعقل والتجربة والواقع.

أ. النظرة البيولوجية:

يتبنى رواد المنظور البيولوجى الاتجاه الوراثى للسلوك الإيثارى الذى يعد جزء من منظومة من الانماط السلوكية الايجابية التى تهدف الى مصلحة وخدمة الآخرين.

فيرى رواد علم الاجتماع البيولوجى أمثال: ويلسون (Willson) وروث شارابانى (Sharabany) على أن السلوك الاجتماعى النفعى موجود فى المملكة الحيوانية فالطيور تحمى صغارها بإدعاء الإصابة وبالتالى تغرى المفترسين بالتهامها ؛جنب صغارها بالابتعاد عن العش وهناك طيور أخرى تحقق نفس الهدف عن طريق إصدار أصوات لجذب المعتدين تجاهها حتى تبعدهم عن العش وطبقاً لويلسون، فإن هذا النوع من السلوك ما نطلق عليه الاختيار العشيري، لأنه باتخاذ هذا السلوك اللاذاتى، فإن هذه الحيوانات تتيح الفرصة لعشيرتها القريبة الصلة بها أن تبقى وتتكاثر أجيالها، حيث إن هؤلاء الأقارب يتقاسمون معه جنسها وبالتالى يسمح بأن تتوالد أجيال ناجحة عبر السنين وقد أكدوا أيضاً أن النزعات الاجتماعية النفعية ليست فقط تخص بقاء الجنس بل أيضاً تخدم السلوك الحيوانى لتحفيزه فى أداء الأفعال الاجتماعية النفعية التى تعود إلى المنتفعين فى المستقبل.

وترى سوزان فتحى (1994) أنهم اعتمدوا على النتائج المستمدة من تجاربهم التى أجريت على الحيوانات وأكدت أن الحيوانات التى تتسم بالغيرية وحب الخير كسلوك الأمومة، تعاونهم فى الدفاع ضد الخطر، التعاون فى الصيد أو المشاركة فى الطعام، ويرى أصحاب المنحنى أن السلوك الغيرى يساعد على

انتشار الجينات عن طريق مفهوم الانتخاب العشائري وهو امتداد لمفهوم الانتخاب الطبيعي إذ بواسطة هذه الأفعال الغيرية التي تضحي الحيوانات بنفسه تجنب أفراد عشيرتها التي تشترك معه في الجينات الأخطاء وبذلك تزيد من احتمال استمرارها في الحياة وانتقال الموروثات المشتركة عبر الأجيال ومن ثم يرى رواد هذا الاتجاه أن أية عملية تزيد من احتمال بقاء الجينات تصبح خاصية النوع وحيث أن السلوك الغيري يعمل على بقاء الجينات في الشخص الذي يضحي من أجله فأنها يمكن أن تنتقل إلى الأجيال التالية مثال: شغالة النحل تهاجم من يتطفل على خليتها وتغرس شوكتها الحادة في جسمه عندئذ تنجذب الشوكة مع غزاة السم لتبقى في جسم المهاجم آخذة معه جزء كبير من أحشاء الشغالة التي تموت بعد وقت قصير وقد أكدت سوزان فتحي إن مازال معرفتنا بالمحددات البيولوجية غامضة وغير دقيقة ويصعب دراسة اثر الوراثة على السلوك الانساني بوجه عام كما يصعب التحكم في البيئة

وتشير بعض الدراسات والبحوث الأجنبية إلى أن السلوك الإيثاري يساعد على انتشار الجينات عن طريق مفهوم الانتخاب الطبيعي وهو متفق مع الدراسات السابقة العربية ولكنهم يشيرون إلى إن الأشخاص الإيثاريون يساهمون في إبقاء أقربائهم ومجموعاتهم وبالتالي تزداد إمكانية توالد جينات الإيثار وقد رأوا رواد النظرية إن الغيرية الإنسانية تنجذ نحو الأقرباء ثم الأبعد قرابة ثم فيما بعد نحو جماعات اجتماعية أكبر وهو يفترض انه إذا كانت الجينات المسببة للإيثار يشترك فيها كائنات من الأحياء بسبب الأصل الواحد وإذا كان الإيثار من جانب إحدى الكائنات من الأحياء يزيد من الإسهام المشترك لهذه الجينات في الجيل التالي فان نزعة الإيثار والميل إلى الغيرية سوف تنتشر عن طريق مجموعة الجينات. ومن هذا يتضح وظيفة الإيثار وهو نقل الجينات من جيل إلى آخر والغرض الاساسى للإيثار هو عمل الخير ومصلحة الكل.

قد لعبت هذه النظرية دور في تفسير السلوك الإيثاري وقد أوضحت أيضا أن السلوك الإيثاري سلوك موروث فهي تؤكد على أن السلوك الإيثاري في نشأة ونمو واستمراره يعتمد على جذور بيولوجية وأن الإيثار قد ينتقل من الإباء إلى الأبناء كما تنتقل الجينات المختلفة وتورث داخل الأسرة الواحدة كالجينات الناقلة لسمات الطول ولون البشرة ونوع الشعر والدكاء والعدوانية كما أوضحت المؤلف أيضا بتأييدها لرأى ويلسون 1975 Wilson على أن السلوك الإيثاري موجود لدى الحيوانات والحشرات وقد ذكر ذلك على إناث حيوان السنجاب غالبا ما يطلقون صيحات تحذيرية عندما يشاهدون حيوان مفترس وهذه الصيحات تكون اخطر من عملية الاختباء في هدوء ولكن إذا كان هذا التنبيه سوف يؤدي إلى إنقاذ حياة الآخرين من أبناء جنسهم وفي بقاء واستمرار النوع والمحافظة على جيناتهم تنتقل من جيل إلى آخر هنا يكون التضحية أيسر لهم وهكذا أيضا في مجتمع الحشرات حيث شرح ويلسون كيف يدافع ذكر النمل القارض عن عشة بآنة يضع جسمه يسد بابة ويكون في مواجهة المهاجم فيصبح متراسا حيا ويحدث ذلك جماعيا فإذا كان المدخل كبير وواسع كانت الجماعة كبيرة فيموت عدد كبير من الحراس بهذه الطريقة حتى يبقى سكان العش على قيد الحياة.

أما دراسة عبد الهادي السيد وآخرون (1993) فتشير إلى أن الأفراد يحتاجون للإيثار لكي يمارسوا أنشطة معينة من خلال جماعة من الناس وأن الإيثار يحتاجه الأفراد على المستوى المادى البيولوجى وأن الاحتياجات البيولوجية غالبا تدفع الفرد إلى القيادة بعملية الإيثار بحيث يحدث منفعة تبادلية ولهذا فإن الجماعة تلعب دور بالغ الأهمية في تحديد ما يقدمه الفرد للآخرين وأن الجماعات التى تستخدم أسلوب الإيثار فى التعامل غالبا تكون متماسكة عكس الجماعات التى تستخدم أسلوب التنافس فغالبا يؤدي ذلك إلى انهيارها.

ويرى المؤلف أن هذه الدراسات أكدت على أن هذه النظرية غير دقيقة وغامضة، كما أنها أغفلت دور التنشئة الاجتماعية ودور التعلم فى ظهور وغو السلوك.

بنظرية التحليل النفسى (فرويد):

أكد فرويد على أن الشخصية لها ثلاث جوانب الهو والانا والانا العليا وقد أكد فى راية على أن أانا العليا هى التى تعكس القيم والمعايير وربط بين الانا العليا والضمير بعملية تأكيد الذات وان السلوك الاجتماعى النفعى من احتياجات الانا العليا التى تعيش وتتطور معنا على مستويات داخلية فالطفل يتعاون مع أحداث والدية الملائمة لسلوكه وقيمة ومستوياته وبتطبيق هذه القيم والمستويات الوراثية يكون قبول الطفل داخل الثقافة الأكبر ومن خلال هذه العمليات يأتى الطفل تدريجيا فى احضان المستويات الأخلاقية للمجتمع إن الأسس الاجتماعية للطفل تقع فى نوعية التفاعلات المبكرة بين الطفل ووالديه، ويمكن أن تنحرف المستويات الأخلاقية والاجتماعية عن القاعدة وتتطور الانا العليا تطور مناسب ويدعم الإيثار والجانب الاخلاقى بنوع من الكراهية للخبرات التى تقوم على الشعور بالذنب عندما يتصرف الإنسان تصرفا لا أخلاقيا أو أنانيا .

وعلى المستوى العام فعلماء النفس ينظرون للإيثار كنوع من أنواع العصابية مثل الشخص الذى يحاول أن يعوض الشعور بالحرمان بارسالة المتكرر للهدايا إلى الآخرين فالإحسان يصبح وسيلة لإنكار الشعور الشخص بالتشبث بالهوان والحرمان أو إن الشخص الذى يكون فى حقيقة أنانيا نراه يحاول إخفائها بشكل من التفاعل بالعطاء للآخرين لكى يخفى رغبته فى الأخذ منهم فأداء الإيثار سواء أكان نوعيا أو كميا هو عملية تأكيد للذات وهو يختلف فى طبيعته باختلاف العلاقة بين الطفل ووالديه.

والانا العليا تمثل تركيب الشخصية الأكثر ارتباطاً بنمو السلوك الخلقى وهى تنشأ اشتقاقاً من الانا بمعنى انها تعدل الانا عن طريق أساليب الكبت واستدخال الصورة المثالية للوالد من نفس الجنس إبان التطابقات التى تحدث عند تصفية الصراع الاوديبى مما يتضمن عنة نشأ الضمير الخلقى، ونظرية التحليل النفسى قد أكدت على أهمية اثار التجربة المبكرة على سلوك المرحلة التالية وان الهوية تلعب دور هاماً فى ذاتية المعايير الأسرية والاجتماعية وما يلى ذلك من قيم من خلال التعامل مع والدين يتصفان بالكرم والإيثار يمكن اكتساب هذه السمات الايجابية.

وفرويد قد قسم الانا الأعلى إلى الضمير الذى يتم اكتسابه من العقاب الذى يوقعه الوالدان بالأطفال عما ارتكبوا من سلوك يعتبره الوالدان شراً أو خطأ، والضمير له القدرة على الحكم والحظر والعقاب حيث يقوم الفرد بسلوك ينحو عن تلك المعايير، أما بالنسبة للقسم الآخر من الانا العليا فهى الانا المثالية وهو ينشأ عما يستحسنه الآباء وما يثبونة من سلوك ويتم ظهوره من خلال استدخال الطفل للقيم الاجتماعية والثقافية ومعايير الخطأ والصواب والاستدخال يعنى كل مصادر الاستحسان ومصادر العقاب الخارجى تصبح مصادر داخلية من تلقاء نفسه كجانب من جوانب الشخصية حيث يشعر الفرد بالشعور بالذنب إذا خرج بسلوكه أو يشعر بوخز الضمير عندما يخطر له أن يخرج عما ارتضاه لنفسه من قيم ومعايير فى حيث يشعر بالراحة والامتنان إذا ما امتثل لها ونضجى بالوقت أو الجهد أو المال فى سبيل مبادنا.

تعد هذه النظرية إسهام فعال فى تفسير السلوك الايثارى حيث تركز على أن الدافع الانانى هو الدافع الاساسى وراء أى عمل ايثارى حيث يوجد صراع بين القوى الداخلية للغرائز الدافعية لإشباع رغبات الذات من جهة ومتطلبات البيئة الاجتماعية المتمثلة فى الانا الأعلى والمسببة للضغط من جهة أخرى وهنا يلجأ الفرد لميكانزمات الدفاع كحل لهذا الصراع وهنا يقمع الفرد رغباته الأصلية ويحولها الى سلوك جديد مقبول اجتماعى كالسلوك الايثارى وذلك حتى يتفادى اللوم من

المجتمع والشعور بالذنب ومشاعر الخزي وهذه تمثل عملية إعلاء للرغبات الغريزية للفرد فعلى سبيل المثال الشخص البخيل الذى يخفى سمة البخل لديه بشدة الكرم والانفاق، وهو هنا يكبت الرغبة والحرص على المال الموجود لدى الفرد فى اللاشعور والمتمثلة فى سلوك البخل ثم يجرى عملية إعلاء بتحويل هذا السلوك إلى سلوك الإيثار والجود.

ولمجد مما سبق أن هذا التفسير غير كافى لتفسير الايثار لانه يؤكد على سلوك الايثارى هو إعلاء للرغبات الغريزية للفرد حتى يتفادى الشعور بالذنب أو الخزي من المجتمع أو من نفسه وقد يكون الإيثار هو هدف وليس وسيلة.

ج- النظرية المعرفية :

أراد (بياجية 1932) أن يعرف كيف أن الأطفال يصلون إلى الأحكام الأخلاقية كما هى موجودة وأيضا تفسيرات كيفية اتخاذهم لقرار تهم وقد استطاع بياجيه أن يؤكد على اتجاهين أساسيين هما أن الأطفال الأصغر من عشر سنوات يميلون إلى التوجية الحسى ولكن بالنسبة للأطفال الأكثر من عشر سنوات لديهم التوجية الذاتى فمن وجهة نظر النموذج المعرفى التكوينى لبياجيه فان الطفل الأصغر عمر يأخذ الأشياء بموضوعية وغالبا ما يفتقد حدة الانتباهات وأهدافها بينما الطفل الأكبر عمرا فان احكامه الأخلاقية تصبح مرتبطة بالظروف والانتباهات التى يحتاجها الفرد فقد رأى بياجيه أن الحكم الاخلاقى يأتى من نضج تطور العملية الفكرية. (عزة قطب، 1993)

ولقد افترض بياجيه وجود علاقة مطردة بين العمر الزمنى وما يصاحبه من نضوج والاهتمام بالإحكام الأخلاقية والتعاون التلقائى واحتياجات الآخرين فمع ازدياد العمر تزداد القدرة على تفهم وإدراك الآخرين نتيجة التفاعل مع البيئة والخروج من دائرة الذات التى تميز سلوك الأطفال إلى الآخر والقدرة على رؤية العالم من زوايا مختلفة.

وأكد بياجيه أن الوظائف الوجدانية لا تنفصل عن الوظائف العقلية عند أداء أى فعل فليس هناك فعل عقلى غير متأثر بالعاطفة وبالمثل ليس هناك أى فعل وجدانى مجرد تماما من الفهم وان هناك توازن بين الارتقاء العقلى وبين الخروج من التمرکز فى الذات نتيجة للإحتكاك بالإحكام الأخلاقية للمجتمع والأحكام تتم على مستويين إما:

أ- احتكاك الطفل بالرشدين وتلقية الأوامر والتوجيهات التى يجب إن يطيعها

ب- احتكاك الطفل بالأطفال فمعهم يتنافس وينقد.

افترض بياجيه مرحلتين للتطور المعرفى وهما مرتبطتين وهما:

1- التمرکز فى الذات:

وفىها لا يكون الطفل على وعى بمدرکات الآخرين فيشعر بخلط بين ادراکاته الشخصية وادراکات الآخرين. فالطفل ذاتى فى تفكيره ويدور حول نفسه. فالأطفال يميلون لفهم وإدراك العالم من منظورهم الخاص بهم ولديهم صعوبة فى فهم وجهات النظر الأخرى او البديلة كما أنهم يحاولون ان يسلكوا بشكل يتسق مع الأوامر التى يتلقونها من البالغين وهنا يظهر معنى السلطة والعقاب.

فنجدهم بشكل عام أن الأطفال تنفصلهم القدرة على استشعار مشاعر الآخرين لتمرکزهم حول زواتهم وهذا يقلل من احتمال ظهور السلوك الإيثارى بصورة كاملة.

2- الأخلاقيات المتبادلة : (مرحلة النضج والاستقلال):

تتميز هذه المرحلة بأن القوانين والمبادئ يتم ارساؤها بالفعل وبالتالى يبدأ السلوك فى الظهور بشكل أكثر تحکماً ويبدأ الفرد بالتعاون مع الراشدين ويصادقهم وهو بسلوكة هذا يقترب اقتراب واضح من الجماعة ويتعلم فيها ان

القيام بالمحرمات ليس دائما سلوك خاطئ وأنة ليس من المتعذر عليه اجتناب العقاب هنا يبدأ الطفل فى الحكم على الأفعال ونتائجها على أساس وعية بالنية وارتقائه المعرفى الذى يظهر فى ادراكه لاحتياجات الآخرين كما يعبر عن شكره وامتنانه لخدمات الآخرين ومجارة مشاعرهم ويمكنه ايضا ان يضع نفسه موضع الآخرين ويتعلم المساواه والشعور بالدين والامتنان لمساعدة سابقة والشعور بالذنب نتيجة الحاقة الضرر بالآخرين مما يجعله يسلك سلوك تبادلى او تعويضى وهنا يبدأ ظهور الإيثار وعند بياجيه يبدأ أخلاقية التعاون فى سن السابعة وتزيد حتى الثانية عشر.

من المحاولات الحديثة لتحديد صور تطور السلوك الايثارى ما قدمت باراتال ورافيق اللذان اقترحا إطار نظرى لنمو الإيثار وتطورة على أساس النمو المعرفى وقد اقترحا أن السلوك الايثارى هو حالة أو نوعية خاصة لسلوك تقديم المساعدة ورغم إن سلوك تقديم المساعدة يمكن أدائه نتيجة دوافع مختلفة الا أن السلوك الايثارى عبارة عن عمل معقد يتطلب مهارات معرفية معينة لكى تكون له القدرة على أدائه.

وكسلوك اخلاقى يتكون العمل الايثارى من:

- القدرة على إدراك حاجات الآخرين لتقديم المساعدة لهم ثم الأداء التطوعى للعمل ورؤية عمل المساعدة كهدف فى حد ذاته وعدم توقع أى ائابة خارجية وهكذا نجد إن السلوك الايثارى يحتاج الى مستوى متقدم من المنظور الاجتماعى المعرفى وتطور نمو الحكم الاخلاقى.

وأفترض الباحثان 6 إشكال تمثل مستويات المختلفة للارتقاء بالسلوك الايثارى والتى من شأنها التمييز بين الأشخاص بعضهم ببعض من حيث الدوافع التى تمكن وراء السلوك وتتمثل فيما يلى:

1- الأذعان للتعزير المحدد مادي (عينى):

يتحدد سلوك المساعدة فى هذا المستوى على أساس وعد بمكافأة مادية أو ملموسة أو تهديد بعقاب فنجد إن الأطفال يتميزون فى هذا المستوى بالذاتية والتمركز حول الذات فهما لا يسلكون هذا السلوك لاحساسهم بالمسئولية أو لاحترام السلطات ولكن كرد فعل للحصول على المكافأة أو لتفادى العقاب فسلوك الإيثار هنا يتحدد وفق لمبدأ التبادل.

2- الأذعان للسلطة:

لايهتم الأطفال فى هذه المرحلة بالتدعيم المادي أو الملموس وإنما ينظرون إلى السلطة والمركز فالأطفال ليست بطبيعتهم تقديم المساعدة ولكنهم يطيعون الأوامر لمن هم يمثلون سلطة بالنسبة لهم.

3- مبادرة داخلية مع مكافأة عينية:

الطفل فى هذه المرحلة يبادر بالتطوع بعمل المساعدة وذلك للحصول على مكافأة عينية ومحددة تعود عليه بالنفع مقابل هذا العمل.

4- السلوك المعيارى:

الطفل فى هذه المرحلة يكون على وعى تام بالاحتياجات الاجتماعية والمعايير التى يجب أن تمثل لها ولذلك يقوم بالمساعدة لكى يتشنى لة كسب القبول والاستحسان الاجتماعي.

5- التبادل المعمم :

يحدد سلوك المساعدة بمبادئ عامة للتبادل فالأشخاص على وعى بعملية التنظيم التى تتحكم فى هذا السلوك فهم يساعدون الآخرين لأنهم يتوقعون تلقى المساعدة منهم فيما بعد. أى إن هذا النظام نظام دورى للتبادلية العامة والمكافأة غير معروفة ومجهولة.

6. السلوك الإيثاري (الغيري):

وهي المرحلة الأخيرة الذي يبادر الفرد تطوعيا وتلقائيا بأعمال المساعدة كأهداف في حد ذاتها أي دون وجود أية دوافع تحكم هذا السلوك ودون توقع مكافأة.

ومن هنا يتحدد مستوى ارتقاء سلوك المساعدة وفقا للمتغيرات:

أ- المعرفة

ب- الإدراك الاجتماعي

ج- الارتقاء الأخلاقي

د- ارتقاء المهارات الخاصة

وبالرغم من أن نظرية كولبرج 1963 أعادت النتائج التي توصل إليها بياجيه لكنه لم يغير من طبيعة العلاقة بين ارتقاء الحكم الأخلاقي والسلوك الاجتماعي الإيجابي.

فقد تمكن كولبرج من تحديد 3 مستويات لارتقاء التفكير الأخلاقي يلي بعضها بعضا ولا يصل الطفل إلى أي مستوى من تلك المستويات حتى يكون قد مارس بالفعل المستوى الذي قبله ولكي يختبر افتراضاته عرض على مجموعة من الآخرين مجموعة من القصص التي تحمل في مضمونها أمثلة متعددة للسلوك الخلقى وبعد سرد القصص طرح بعض من الأسئلة الخلقية عن الوعد والواجب والالتزام والفروض وبعد تحليل الإجابات استنتج ميل الأطفال الصغار سن إلى العمل عند المستوى قبل الخلقى إما الأطفال الأكبر سن يميلون إلى أن يفكروا عند المستوى التقليدي وهناك كل واحد من أربعة راشدين يصل إلى إحدى مراحل المبادئ وهو المستوى الآخرين وفيما يلي مراحل الارتقاء المعرفي لكولبرج الذي حدد فيها 3 مستويات ويشمل كل مستوى على مرحلتين وفي كل مرحلة يفترض

إن يساير الأشخاص ما هو صواب وذلك لدوافع مختلفة. والشكل الآتى يوضح مراحل الارتقاء الاخلاقى لكولبرج:

جدول (00) مراحل الارتقاء الأخلاقى لكولبرج

الدافع	المستوى والمرحلة
الخضوع للأوامر لتجنب العقاب - ويطيع الذين يملكون سلطة وقوة أعلى. يساير ويخضع للأوامر حتى يثاب على فعله.	المستوى قبل الخلقي: المرحلة الأولى: اتجاه العقاب - الطاعة أو التبعية المرحلة الثانية: اتجاه تبادل المنفعة أو الفردية والخصوصية
رغبة فى أن يكون شخص طيب فى عينة وعيون الآخرين فيساير ليسعد ويرضى الآخرين يساير من أجل الصالح العام والسلطة القائمة والرغبة فى المحافظة على القواعد التى تؤدى إلى السلوك الطيب وحتى لا يقع فى الخطأ أو النبذ من قبل الجماعة	المستوى التقليدي: المرحلة الثالثة: تفاعلات وعلاقات شخصية منسجمة واتجاه ولد طيب - بنت لطيفة المرحلة الرابعة: اتجاه المحافظة على النظام الاجتماعى والالتزام بما يميله الضمير
يساير ليحصل على احترام وثقة من حوله ويتجنب الاعتداء على حقوق الآخرين . يساير ليتجنب إدانة النفس ويرتقى غلى المبادئ الأخلاقية العامة - وينبع من القيم العليا التى يحددها ضمير الفرد	مستوى المبادئ: المرحلة الخامسة: اتجاه العقد الاجتماعى المرحلة السادسة: اتجاه المبادئ الأخلاقية العامة

وقام كل من لاتانى ودارلى بتفسير السلوك الايثارى وفقا للعمليات المعرفية (الإدراك، الخبرة السابقة، التفسير) ويرون أن تقديم المساعدة كسلوك يمر بعدة خطوات يمر بعدة خطوات معرفية. تحدد ما اذا كان سيحدث ام لا يحدث وهذه الخطوات يمكن عرضها على النحو التالى:

1- أن يدرك الشخص مدى أهمية أو خطورة الحدث بمعنى اذا لم تسمع طلقات الرصاص فلن تتحرك للمساعدة تفسير ما يدركه يلعب دور كبير اذا قد يفسر الصوت الذى سمعناه على انه مجرد انفجار لاطار سيارة او يفسر على أنه فرقة ناشئة عن طلقات الرصاص او أطفال تلعب ببندقية ووفقا لتقدير مدى خطورة الموقف يترتب علة ما اذا كنت تقدم المساعدة أم تخشى أن تبدو ساذجا متسرعاً.

2- حين يتم التفسير فعادة ما يكون هناك القرار وعملية تحديد مدى مسئوليتك ما اذا كنت تقديم العون او تحجم عنه .

3- تحديد وتقرير ما اذا يمكنك ان تفعله يترتب على ذلك قيامك بالسلوك الايثارى وهكذا تبعا لهذا الاتجاه فان السلوك الايثارى تفسير على انه سلوك موقفى يعتمد تصرف الفرد على ادراكه وتفسيره للموقف وقد عرف ممدوح سلامة 1994 الإدراك هو العملية التى ينظم الفرد بها المثيرات التى يتلقاها من البيئة ويضفى عليها معنى وفقا لخبراته وهو عملية عقلية يتم فيها تنظيم وتفسير المثيرات بحيث تعطى معنى.

وعلى ذلك فإن البنية المعرفية والادراكية تحدد قدرة الفرد على السلوك الايثارى فى موقف معين وهذه البنية المعرفية هى نتيجة للمنظور الاجتماعى المعرفى الادراكى والنمو الاخلاقى التابعى.

وبالرغم من أهمية الإطار الارتقائى المعرفى للسلوك الإيثار وإسهام النظرية الفعال فى تفسير الإيثار فإنها اغفلت المحددات الوراثية والظروف النفسية

والاجتماعية التى يتم فيها ارتقاء هذا السلوك. كما أنهم اهتموا فى نشأة السلوك الايثارى على مجرد الموقف الذى يحدث فيه السلوك وادراكه وتفسيره ونموه الادراكى فقط واغفلوا الفروق الفردية بين الأشخاص فى الاستعدادات الوراثية والمعرفية.

د نظريات التعلم :

ينظروا رواد هذه النظرية الى السلوك كوظيفة للظروف البيئية واذا توافرت ظروف التعلم فان الافراد يمكن تعلم الايثارية . واكدوا على أن سلوك تقديم المساعدة سلوك مكتسب من خلال مختلف مبادئ التعلم، بذلك يكون السلوك الاجتماعى الغيرى هو محصلة لعمليات التعلم المختلفة ويكتسب الأشخاص السلوك الغيرى مثلما يكتسبون الاستعدادات السلوكية الأخرى ويتحدد كقدرة معرفية قابلة للتدريب والارتقاء وتتأثر بخبراتها مع الوالدين والأقران ووسائل الإعلام وتتفاوت لدى الأفراد تبعاً لتفاوت فرص التعرض لهذه الخبرات وتنوع قنوات التعليم، وينشأ الإيثار على أساس من خبرات التعلم الخاصة التى يمر بها الطفل من خلال القنوات وذلك لأن ظاهرة التنشئة الاجتماعية لأفراد المجتمع تقع داخل الإطار النظرى للتعلم الذى هو فى جوهره عبارة عن تغيير فى سلوك الأشخاص على أساس كل من الخبرة والتدريب التى يكتسب بواسطتها الشخص خبرات يستطيع عند استعادتها أن يقلل من جهود ويختصر من طاقته ويحسن التصرف فى المواقف المشابهة.

يمثل هذا الاتجاه كل من منحيين لتفسير نشأة السلوك الإيثارى وهما:

1- التعليم وفقاً لقوانين التدعيم (التعلم الادائى أو الفعال):

ترى نظرية التعلم الادائى لسكنر (Skinner) أن اسلوب التدعيم من المحددات لاكتساب انماط من السلوك، فالسلوك الإيجابى يحدث لأنه سبق وارتبط بالحصول على مكافأة أو تجنب عقاب، فتوقع الشخص للمكافأة إذا ما أصدر

سلوك إيجابى بمساعدة الآخرين يؤدي إلى تكرار إصداره، كما أن توقع العقاب إذا ما أصدر سلوك غير اجتماعى نحو الآخرين يؤدي ذلك إلى تجنب إصدار هذا السلوك وهذه العملية تبدأ مبكراً فى الطفولة وتنمو مع العمر.

تختلف المدعمات وتتخذ اشكال متنوعة، فهناك مدعمات مادية مثل الأشياء الملموسة كالنقود والطعام، ومدعمات اجتماعية كالمدح والاستحسان، وأكدت الدراسات أن التدعيم المادى أكثر تأثيرفى سلوك الإيثار لدى الاطفال من التدعيم الاجتماعى.

كما تؤثر درجة التدعيم المرتبطة بالسلوك الإيثارى على ما إذا كان سيتكرر السلوك أم لا ويعتبر السلوك الإيثارى شأنه شأن أى سلوك آخر، يتم اكتسابه واستمراره وفقاً لقوانين التدعيم، وسلوك الإنسان وفقاً لسكنر يتحدد وفقاً لتاريخه التدعيمى، بمعنى أن سلوك الفرد فى الوقت الراهن ما هو إلا محصلة لكيفية التدعيم السابق للسلوك المماثل فى الماضى، أى وفقاً لكيفية تدعيم السلوك فى الماضى، بمعنى أنه حين يقوم طفل بمساعدة والدته فى الأعباء المنزلية، أو حين يخفف الألم عن صديقه، فإن مثل هذا السلوك قد يترتب عليه نوع من الإثابة، كابتسامة أو شكر، مثل هذا التدعيم من شأنه أن يجعل السلوك يقوى ويتكرر مستقبلاً فى المواقف المشابهة وبنفس الطريقة يكون الأمر بالنسبة للطفل الذى لا يقدم العون أو المساعدة لآخر ويتعرض للعقاب، وهكذا ترى نظريات التعلم وفقاً لقوانين التدعيم، أنه عادة السلوك الذى يتم إثابته يقوى ويميل لأن يتكرر ويعمم فى المواقف المشابهة فى حين أن السلوك الذى يتم تجاهله أو عقابه من الأرجح أنه يختفى أو يكف، فالإنسان عند سكنر لا خيار له فى سلوكه.

ونجد أن الوالدين لهما الدور الفعال والأساسى فى تنشئة الأطفال باستخدام التدعيم كتكنيك لتعليم سلوك الإيثار فإذا ساعدت طفله أخوها الأصغر وتقوم

الأم بتقبلها وإعطائها مكافأة مما يؤدي إلى تلك السلوك بجانب ذلك أصبحت الأم نموذج يحتذى به ويجب على الوالدين مراعاة المكافأة التي تناسب عمر الطفل.

2- التعلم الاجتماعي (تعلم وفقاً للملاحظة والقذوة):

حيث يرى هذا الاتجاه أنه يمكن تعلم السلوك الإيثاري عن طريق الاقتداء وملاحظة سلوك الغير فالذين تواتيهم الفرصة لملاحظة ومشاهدة (نموذج مساعد) يستطيعون تعلم ما هو مناسب وملائم وكيف يمكن القيام بعمل إيثاري.

ويمثل أسلوب القذوة أو النموذج أهم الأساليب التي تطرحها هذه النظرية لتنمية السلوك الإيثاري فنفترض أن قدراً كبيراً من التعلم يتم عن طريق مشاهدة شخص آخر يسمى القذوة أو النموذج وهو الاستجابة المطلوبة ثم تشجيع الشخص على محاكاة الاستجابة الصادرة عن القذوة.

وهكذا يمكن تغيير أنماط السلوك الإيثاري وفقاً للملاحظة والاقتداء :النماذج وكما هو الحال في السلوك العدواني حين يثبت ويميل للتكرار إذا لاحظنا أن من قام به قد حصل على نوع من الإثابة أو الراحة فإن السلوك الإيثاري أيضاً يثبت كما ينزع لأن يتكرر مستقبلاً إذا ما لاحظ الطفل أن غيره يتم مكافئته أو إثابته إذا قام بأحد أشكال السلوك الإيثاري، وهذا يؤثر في احتمال قيامنا مستقبلاً بالسلوك الإيثاري.

يرى باندورا ووالترز (1963) أن التعلم يتم من خلال النموذج الاجتماعي ومن خلال دعم ذاتي بدلاً من الدعم الخارجي وبالتالي تصقل مع ازدياد التعرض للخبرات البيئية والتفاعل مع القذوات مثال الوالدين والأقران ويمثل أسلوب القذوة من أهم الأساليب التي تطرحها هذه النظرية لتنمية سلوك تقديم المساعدة فتفرض نظرية التعلم الاجتماعي أن قدراً كبيراً من التعلم يتم عن طريق مشاهدة شخص آخر يسمى القذوة وهو يؤدي الاستجابة المطلوبة.

ويعد الوالدان أوضح النماذج التي يحاكي الأطفال سلوكهما ويتوحدون معه منذ فترات العمر المبكرة، فعندما يشاهد الطفل آباءهم وهم يقدمون العون والمساعدة للآخرين يزيد هذا من احتمال توقع تقديمهم للمساعدة فيما بعد. ويمكن اعتبار الأقران نماذج اجتماعية يتعلم منها الطفل العديد من الخبرات والمهارات وضروب السلوك الإيجابي والقيم الأخلاقية.

كما يلعب التليفزيون ووسائل الإعلام دور هام ويقدم لنا نماذج كثيرة متنوعة يمكن الاقتداء بها، فالطفل يقلد سلوك المساعدة بتوحده مع رؤية النموذج في برامج التليفزيون ويمكنه تعلم ما هو السلوك المناسب والتعرف على احتياجات الآخرين والتنوع في إمكانية تقديم السلوك.

وهناك عدة تكنيكات أخرى تأخذ طابع اجتماعي معرفيا ويمكن ان تلعب دور في اكتساب سلوك الايثار يعرضها مؤلف الكتاب على النحو التالي:

1- أسلوب الحث:

يشير إلى تقديم تفسير لماذا يجب على الطفل أن يسلك هذا الطريق أو لماذا فعل الطفل بهذا الشكل غير المناسب، أي أن هذا التكنيك يهتم بالأسباب والمحتوى وتغيير عواقب الأعمال السيئة حيث يعزز هذا الأسلوب الاهتمام بالآخرين وبالسلوك المساعد اجتماعي.

2- لعب الدور:

يأخذ الطفل تعليمات بأن يمثل دور المساعد في مواقف متنوعة ومن خلال لعب الدور يتعلم الطفل النظر للأحداث من زوايا مختلفة، بالإضافة إلى أن هذه المواقف يمكنها أن تزيد من خبرة تبني انفعالات الآخرين وبالتالي تزيد من القدرة على استشعار مشاعر الآخرين.

3- محتويات القصة:

يعرض الطفل محتوى لفظى أو بصرى (مكتوب) لقصة تتضمن وصف لسلوككم تقديم المساعدة من خلال وجهة نظر مقدم المساعدة وكل محتوى يظهر من خلال تعليمات وتوجيهات وهذا التكنيك لا يعتمد فقط على القراءة ولكن أيضاً عمل المناقشة فى التفصيلات ثم التوجيهات بعد ذلك.

و- نظرية التبادل الاجتماعى:

يعد هومانز (Homans, 1958) من أهم رواد هذه النظرية فقد وضع الأساس المنطقى لتحليل عملية التفاعل (التبادل) الاجتماعى وتقوم هذه النظرية على عدة مفاهيم توضح الأساس المنطقى لتحليل عملية تبادل الاجتماعى ومن أبرزها:

- 1- الإثابة: أى نشاط يقوم به أحد أطراف العلاقة لإشباع حاجة للطرف الآخر أو التقليل من التأثيرات السلبية التى ينجشها أو ينفر منها الطرف الآخر.
- 2- التكلفة: تشمل التكلفة الآثار المادية والنفسية التى يتحملها كل طرف من جراء دخوله فى علاقة اجتماعية.
- 3- الموارد: يستخدم هذا المفهوم كمترادف للإثابة لدى بعض الباحثين ويشير إلى الخصائص التى يمتلكها أو يتصف بها أحد الأشخاص والتى تمكنه من التحكم فى الإثابات أو العقاب لطرف آخر وتشمل الممتلكات المادية والمهارات والخبرات ويطلق عليها استثمارات.
- 4- القيمة: لا يحمل المورد أو المصدر نفس القيمة لكل الأشخاص وفى معظم الأحيان يتوقف تقييم المورد على عنصرى الزمن والموقف.
- 5- الربح: وهو الناتج المتبقى من طرح التكلفة من الإثابة ويتحقق الربح عندما تزيد الإثابة عن التكلفة.

6- المصادر البديلة للإثابة: تعتمد قدرة أحد طرفي العلاقة على التأثير في الطرف الثاني على الموارد التي يتمتع بها الطرف الأول وأيضاً على مدى المصادر البديلة للشخص الثاني.

وأكد عبد الهادي السيد، فاروق السيد عثمان (1993) أن نظرية التبادل الاجتماعي تقوم على أساس نموذج الاقتصاديات الاجتماعية فترى التبادل بين الأفراد غالباً ما يتم من خلال النقود والسلع المادية، أما الإيثار فيتم من خلال تبادل الحاجات العاطفية مثل الحب والخدمات والمعلومات، كما ترى هذه النظرية أيضاً أن الإيثار يعمل من خلال مبدأ التكلفة والمنفعة فالأفراد يقدمون خدمات للآخرين وهذا نوع من الإيثار وبالتالي فإن الفائدة التي تعود عليهم قد تكون داخلية أو خارجية فالفائدة الداخلية مثل الرضا عن الذات أو تخفيض القلق أو صور خارجية مثل تقبل الآخرين لهم.

وأكد تيبون وكيلى (Thibaut&Kelly, 1959) وفقاً للمنحنى التبادلي أن الأفراد يسلكون تبعاً لمبدأ أكبر عائد وأقل تكلفة فهم يفضلون موقف عن آخر لو أنه سيعود عليهم بعائد أكبر وتكلفة أقل عن الموقف الآخر.

ووفقاً لما سبق فإن إى سلوك اجتماعي يتم فيه التبادل المادي (المال - البضائع) أو غير مادي (حب - احترام - تقدير) وعلى هذا يتوقف اشتراكنا في أية علاقة اجتماعية على مدى ما نتوقعه من مكاسب والتي تتراوح بين مكاسب مادية بحتة إلى تأييد وتقبل اجتماعي وصنفها (Foa&foa, 1974) في 6 فئات:

1- المال.

2- البضائع: الأشياء الملموسة.

3- المعلومات: النصائح والآراء.

4- الخدمة: النشاطات المؤثرة في الطرف الآخر.

5- المكانة: التقدير الاجتماعي الذي يرتبط بالمكانة المرتفعة أو المنخفضة.

6- الحب: تتضمن مشاعر الدفء والارتياح.

ح- نظرية المعايير الاجتماعية:

من أنصاره هومانز (1958) الذي أشار إلى مصطلح معيار إلى وجهة توقعات الأفراد التي تهتم بها يجب أن يسلكه الفرد فالمعايير من شأنها تنظيم السلوك الإيجابي فالأشخاص يتوقعون الاستحسان أو الاستهجان والعقاب لو لم يتبعوا المعايير وهم بالتالي يشعرون بالذنب إذا لم يسلكوا السلوك الملائم فتؤكد هذه الأعراف على ضرورة تقديمنا للمساعدة للشخص الذي يحتاج إليها دون انتظار لأية مصلحة أو منفعة شخصية وبطريقة إرادية تعود على الشخص الآخر بنتائج طيبة.

أكدت دراسة سوزان فتحي (1994) بناء على رأى أنصار تلك النظرية على أن الأفراد بإتباع الأعراف والمعايير الاجتماعية لأنها قد تأصلت بالفعل خلال المراحل العمرية الأولى للتنشئة الاجتماعية ثم فى المراحل العمرية المتقدمة يصبح متمثلاً داخلياً لتلك المعايير وتصبح جزء منه، كما أكدت النظرية أن هناك فروق فردية بين الأفراد فى إتباع تلك المعايير وأن السلوك الإيثارى أن ينتظم من خلال عده معايير وهي:

1- معيار العطاء:

أشار ليزر (Leeds, 1963) إلى ضرورة تقديم المساعدة للآخرين دون انتظار لأية منفعة شخصية فالشخص يجب أن يعطى ليس لأنه يتوقع رد فعل لهذا السلوك ولكن لأن العطاء قيمة فى حد ذاته وأن هناك محكات تحكم هذا المعيار:

(1) أن يكون إرادياً تطوعياً.

(2) أن يعود على الآخرين بنتائج طيبة.

(3) سلوك الإيثار يجب أن يكون غاية دون انتظار مقابل أو مكاسب من ورائه.

2- معيار رد الفعل لمساعدة سابقة:

أشار جولدينز إلى أن الأفراد يجب أن يساعدوا من سبق وقدم لهم يد العون كما يجب ألا يكونوا سبب في إلحاقهم بأى ضرر أو إساءة. ويتوقف هذا المعيار على طبيعة الظروف المحيطة بالمساعدة السابقة.

3- معيار المسؤولية الاجتماعية:

أشار بيتركويتز إلى ضرورة تقديمنا للمساعدة عندما نشعر أن الآخرين معتمدون علينا فالشخص يجب أن يساعد الآخرين الذين يعتمدون عليه والذين يحتاجون لمعاونته وأيضاً هنا المساعدة لا يتوقع منها إلى مكافأة وإنما يكفى الشعور بالراحة.

كما أكدت الدراسة أن العامل المؤثر فى هذا السلوك هو مبدأ توزيع المسؤولية بين الأفراد والذى يتمثل فى أن الفرد وحده ليس بمقدرة أن يتوقع من الآخرين أن يقوموا بالمساعدة لشخص ما لجرد أنه يحتاج إلى مساعدة ومن ناحية أخرى يمكن للأشخاص داخل الجماعات أن يبرروا دائماً عدم مبادرتهم إلى تقديم المساعدة بزعم أن ثمة شخص آخر بمقدرة أن يقدم المساعدة الضرورية والمناسبة.

دور المجتمع فى تنمية الإيثار:

على الرغم من وجود عوامل كثيرة متداخلة تؤثر فى تنشئة الإيثار اجتماعياً إلا أن دور الآباء يكون أكبر أثراً فى هذه التنشئة لأنه يعتبر نقطة البداية لها وخط الانطلاق لسلوكيات أبنائهم ومن ثم فإن سلوكيات الأبناء الذين ينشئون فى جو أسرى بتميز بسلوكيات ديمقراطية من الآباء تختلف عن سلوكيات الأبناء الذين ينشئون فى جو أسرى يتصف بسلوكيات تسلطية ديكتاتورية أ، سلوكيات فوضوية

متبسة كما أن سلوكيات الأبناء الذين ينشئون في جو أسرى يتمتع باستقرار عائلي مدعم بوجود الأبوين وتعاونهما وتكافلهما مع بعضهما في تربية وتنشئة أطفالهما يختلف عن سلوكيات أقرانهم الذين ينشئون في جو أسرى يفتقر إلى وجود أحد الأبوين أو كليهما بسبب الوفاة أو الطلاق أو الانفصال أو السفر لفترة طويلة وغنى عن القول أن الطفل الذي ينشأ وحيداً يختلف سلوكه عن غيره ينشأ بين أشقاء وكذلك سلوك الطفل الذي ينشأ بين أشقاء مخالفين له من الجنس يختلف عن قرينه بين أشقاء مختلطين. (ماهر عمر، 1988، 473)

وأكد كريتش وكرتشفيلد وبالاتشي (1974) أنه هناك بعض الحاجات الاجتماعية والأساسية التي تؤثر على السلوك الاجتماعي: التملك - الانتماء - القوة - الشهرة - الإيثار - حب الاستطلاع والرغبة في الإيثار تظهر مبكراً في مرحلة الطفولة.

والشخص ذو الرغبة القوية في الإيثار يتصف بالعطف والقلق على مصالح الناس الآخرين ويكون دائماً ضد الشخص الأناني.

وعملية التنشئة الاجتماعية عملية تعليم وتعلم وتربية وتقوم على التفاعل الاجتماعي وتهدف إلى إكساب الفرد سلوك ومعايير واتجاهات مناسبة لأدوار اجتماعية معينة تمكنه من مسايرة جماعته والتوافق الاجتماعي معه وتكسبه الطابع الاجتماعي وتيسر له الاندماج في الحياة الاجتماعية وهي عملية تعلم اجتماعي يتعلم فيها الفرد عن طريق التفاعل الاجتماعي أدواره الاجتماعية ويتمثل ويكتسب المعايير الاجتماعية التي تحدد هذه الأمور. أنه يكتسب الاتجاهات النفسية ويتعلم كيف يسلك بطريقة اجتماعية توافق عليها الجماعة ويرتضيها المجتمع.

ف نجد نيوكومب يرادف بين التنشئة الاجتماعية والتعلم الاجتماعي فهي عملية نمو يتحول الفرد من طفل يعتمد على غيره متمركز حول ذاته لا يهدف في حياته إلا للإشباع حاجاته الفسيولوجية إلى فرد ناضج يدرك معنى المسؤولية

الاجتماعية وكيف يتحملها ويعرف معنى الفردية والاستقلال يسلك معتمداً على ذاته، لا يخضع فى سلوكه إلى حاجاته بما يتفق والمعايير الاجتماعية ويدرك قيم المجتمع ويلتزم بها وينشئ علاقات اجتماعية سليمة.

كما نجد أن عملية التنشئة عملية مستمرة لا تقتصر فقط على الطفولة ولكنها تستمر مع المراهقة والرشد وحتى الشيخوخة وأنظر إلى الفرد خلال مراحل نموه أنه يتمنى باستمرار إلى جماعات جديدة لا بد أن يتعلم دوره الجديد فيها ويعدل سلوكه ويكتسب أنماطاً جديدة من السلوك. (مختار حمزة، 1982، 203)

وتتم التنشئة الاجتماعية من خلال مجموعة من المؤسسات الاجتماعية من أهمها الأسرة ولكي تقوم بدورها فى عملية تنشئة الاجتماعية للطفل فالطفل الإنسانى تطول فترة طفولته واعتماده على الكبار التى يتميز خلالها بالوهن والاتكالية مما يجعل للكبار أهمية قصوى فى إشباع حاجاته واستمرار حياته الأمر الذى يجعله دائم الموافقة والانصياع بهدف الحصول على الموافقة والتقبل والاعتراف ولكن عند فترة معينة يجب أن يحدث الفطام من الناحية الانفعالية حتى لا يظلوا أسرى هذه الاتكالية وحتى تتيح الفرص لهم لأن تنمو شخصياتهم نمو سوى وقد تطول فترة الاتكالية هذه نتيجة وجود أخوه لهذا الطفل الأمر الذى يؤكد أن عدد أفراد الأسرة يؤثر فى هذه العملية كما تؤثر فيها أيضاً العلاقة بين الوالدين كما تتأثر أيضاً شخصية الطفل باتجاهات الوالدين نحوه فإذا كان منبوذاً أو محبوباً أدى ذلك إلى تأثير شخصيته فيزيد العدوان لديه أو الرئاء للذات إذا كان منبوذاً أو مكروهاً.

يلى الأسرة المدرسة والتى لها دور فى تشكيل شخصية الفرد وتعلمه السلوك الاجتماعى كما تعلمه أن هناك علاقات أوسع من علاقات الأسرة كما تنقل له حضارة المجتمع وتساعد على نمو شخصيته فالمدرسة تختلف عن الأسرة لأن الأسرة تستجيب لمطالبه أما المدرسة تعلمه أن يعطى وأن يأخذ كما أن فى

المدرسة الصعبة التي يتعلم منها قيم جديدة وأدوار مختلفة فقد يكون شخصاً عادياً في الجماعة أو الصعبة قد يكون منبوذاً أو قائداً للصعبة وقد يعتمد على نفسه ويقلل اعتماده على غيره.

كما أن العديد من الباحثين أكدوا أن مرحلة المدرسة أو مرحلة الطفولة المتأخرة هي من أهم المراحل التي يتلقى فيها الأطفال آداب السلوك الاجتماعي وتعاليم الدين وغرس القيم الأخلاقية والمثاليات والآداب الاجتماعية، حيث أن الأطفال ينظروا إلى الكبار على أنهم مثل عليا يقلدونهم في سلوكهم ويتمنون أن يكونوا مثلهم ولذلك قد يصدم شعورهم الخلقى في بدء تكون ما يجدونه من تناقص في تصرفات الكبار كأن ينهوه عن الكذب بينما يكذبون هم أنفسهم والطفل في هذه المرحلة فياض الحنان يميل إلى منح حبه لكل من يتألف معه ولذلك يميل الأطفال في هذه المرحلة إلى اقتناء الحيوان الصغير والطيور والأسماك ويذل العناية والحب لها وتتحلى بصورة واضحة صفات الزعامة وصفات الانقياد عند الأولاد والبنات في هذه المرحلة ويبدأ الطفل في هذه المرحلة المقارنة بين وضع أسرته الاجتماعية ووضع غيرها من الأسر فيتكون لديه الشعور الطبقي وما يترتب عليه من شعور بالاستعلاء أو الدونية ولكنه لا يفهم سر هذا التفاوت ويقبل ما يقر به الوالدان هذا التفاوت على أنه أمر لا صلة لهما فيه.

ويظهر تأثير المدرسة من خلال الأقران ونجد أنه في هذه المرحلة يكون تأثير الأقران على أشده يشوبه التعاون والتنافس والولاء والتماسك ويرافق زيادة تأثير جماعة الرفاق نقص تأثير الوالدين بالتدرج كما تنمو لدى الطفل الفردية وشعوره بهذه الفردية على غيره من الناس وتؤكد البحوث العلمية ضرورة جعل الطفل يحميا خبرات يتعلم منها تحمل المسئولية الاجتماعية وتعلم الإيثار وسلوك الكرم ومساعدة الآخرين وتعزيز هذا السلوك لديه حيث لا يكفي مجرد التوجيه والوعظ والإرشاد.

كما يتضح دور المدرسة فى هذه المرحلة من تغير الميول وأوجه النشاط الطفولية إلى الاستقلال وحب الخصوصية ويقل الاعتماد على الكبار ويتردد نمو الاستقلال والنشاط التنافسى الذى يظهر بصورة أوضح للبنين فى الألعاب الرياضية، أما البنات يظهر فى الأشغال اليدوية كما يظهر التوحد عندما يفوز مدرسته على أخرى. (حامد زهران، 1990 ، 278)

وللمدرسة دورا هاما فى تدريب الطفل على ضروب التفاعل الاجتماعى مع أفراد آخرين على مستوى يخالف مستوى التعامل الأسرى، يتدرب على الأخذ والعطاء وعلى التنافس والتعاون ويتدرب على الكفاح والمثابرة. إذ أن المدرسة بيئة حافلة بأنواع المنافسات والخبرات وفيها يمارس الطفل الميول والهوايات ويتدرب على الحقوق والواجبات فالمدرسة إذن ليست خبرات للدراسة وليست مكانا تلقن فيه العلوم بل المدرسة أبعد من ذلك بكثير، فهى بجانب أنها مكان لتلقين العلوم فهى أيضا معمل اجتماعى يساهم فى تشكيل وبناء شخصية الطفل وتربيته وذلك بوسائل متعددة كضروب النشاط الرياضى والاجتماعى والثقافى والفنى. فدور المدرسة هام فى تزويد الأطفال بالخبرات الاجتماعية وفى صقل وتنمية المهارات والقدرات والميول وفى تطبيع الطفل على التكيف مع قواعد السلوك الاجتماعى والأخلاقي.

وعملية التطبيع الاجتماعى هى عملية تعلم كما أن الخير والشر ليس فطرى فى الإنسان ويحدث هذا التعلم نتيجة لتوجيهات الآباء أو الخبرة الشخصية للطفل أو نتيجة النضج الجسمى والعقلى والنفسى والاجتماعى ويحدث هذا التعلم على مستويين الشعورى واللاشعورى.

كما أكد على أن هناك العديد من العوامل التى لها دور فى عملية التطبيع الاجتماعى ومنها:

1- الذكاء.

2- انتماء الأسرة إلى جماعة الأكثرية أو الأقلية في المجتمع.

3- البيئة المادية والاجتماعية المحيطة بالطفل.

4- نمط معاملة الطفل.

5- المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة.

6- ترتيب الطفل وسط أخوته.

7- التكوين الجسمي للطفل.

السلوك الإيثاري وسمات الشخصية:

أكدت دراسة ستوب (1974) أن هناك سمات شخصية معينة قريبة الصلة بالمساعدة وهذه السمات الشخصية تجعل الناس لديهم اتجاه اجتماعي نفعي يحفزهم لأداء عمل الإيثار فالشخصية الفردية تختلف من حيث سماتها فمثلاً الشخصية الإيثارية تعرف عن طريق طبيعة الموقف الخاص بها فالشخصية الإيثارية أيضاً لها فروق فردية فقد يكون الشخص كريم ويكون رد فعله عن الموقف عندما يرى حادث مثلاً فيكون رد فعله بطيء حيث أنه مثلاً منظر الدم يصيبه بالمرض والغثيان فهنا لكل شخصية سماتها وقد توجد فروق فردية في الشخصية الواحدة، لذلك السلوك يمثل ما هو الإنتاج متصل تبعاً لمحددات الموقف والخصائص الشخصية.

والأشخاص الذين يتسمون بالإيثارية يمكن أن نتنبأ لهم بنمط ثابت في استجاباتهم. فأولئك الذين يتصرفون بالإيثارية يظهرون أكثر مثابرة واحترام واتساق وتحكم وتنظيماً ذاتياً ويظهرون مشاعر قوية تجاه الآخرين. وكلما كان دافع العاطفة متزايد كلما ظهر ذاتياً عامل الدافع، فالشخص العاطفي هو الشخص الدائم الإيثارية.

وهناك سمات شخصية قريبة الصلة بالمساعدة، تجعل لدى الأفراد اتجاه اجتماعى يحفزهم لأداء عمل الإيثار وبتجميع دلائل شبكة السمات التى تهيئ الفرد لسلوك الإيثار تشير النتائج المبدئية إلى أن مرتفعى العاطفة والمستمض والكفاءة الذاتية هم أكثر احتمال لأن يكونوا مقدرين ومهتمين وإيثاريين.

كذلك فإن الشخصية تؤثر على الكيفية التى يتفاعل الناس بها فى مواقف معينة فالأشخاص مرتفعوا الرقابة الذاتية نظراً لكونهم موضع توقعات الآخرين يكونون مساعدين إذا اعتقدوا أن المساعدة سوف يكون لها مردودها الاجتماعى.

وأكد روبرت فيلدمان (Feldman, 1996: 104) أن كل من سمى الثقة بالنفس والاستقلالية يدفعان الأشخاص للقيام بالأفعال الإيثارية بينما الأفراد الذين يميلون للعزلة والانطواء يفضلون عدم الإقدام على مساعدة الآخرين حتى لا يقعوا فى مشاكل من جراء الاختلاط مع الآخرين.

ويرى عبد العال عجوة (1992) أن سلوك الإيثار هو محاولة الفرد لخفض حالة التوتر والقلق لديه نتيجة لعدم القدرة على مساعدة الآخرين وهذا يقودنا إلى التفكير أن ما يتسم بهذا السلوك يظل فى حالة من التوتر والقلق حتى يساعد الآخرين ثم يشعر بالراحة ويرى من وجه نظرية التحليل النفسى أن كثيراً من الناس رعباً يسلكون إيثاراً لتجنب القلق أو الشعور الذنب.

والسلوك الإيثارى يرتبط بمعايير الشخص الذى يقدم المساعدة الإيثارية وشعور الفرد نفسه بالكفاية والقدرة يؤدى به إلى الإقدام على تقديم العون.

ويرى المؤلف أن هناك سمات شخصية تؤهل أفرادها للقيام بالسلوك الإيثارى وهناك أخرى تعرقل وجود السلوك الإيثارى لدى أصحابها وتؤكد أن سمات الشخصية تمثل استعدادات فطرية لدى الشخص تدفعه للقيام بالسلوك الإيثارى وتنبئ به ويؤدى الموقف المناسب لتحفيز هذا الاستعداد فيظهر فى صورة سلوك إيثارى ويمكن للباحثين من خلال إدراك تلك السمات المعنية بالسلوك

الإيثاري للعمل على تنميتها والتدريب على إبرازها لدى الفرد مما يمكن من تنمية السلوك الإيثاري لدى أفراد المجتمع.

ويتضح مما تقدم أن الإيثار يعد من أرقى أنماط السلوك الاجتماعي الإيجابي وأن هذا السلوك يعد من أفضل أنواع السلوك المكتسب في حياة الطفل وواحد من أهم أسباب تطور شخصية الطفل بشكل إيجابي وقد يبدأ في المراحل العمرية الأولى من حياة الطفل عندما يشجع الآباء أطفالهم بتقديم واحدة من ألعابهم لطفل محتاج أو تقديم طعام لشخص مسكين ويؤكد على أهمية السلوك الإيثاري في تكوين شخصية اجتماعية متوافقة مع المجتمع ومع الأفراد المحيطين به وأن تنمية هذا السلوك لدى الأطفال العاديين أمر هام وضروري وهذا ما أكدته الدراسات في هذا المجال .

الفصل الثانى

المساندة الاجتماعية

الفصل الثاني

المساندة الاجتماعية

مقدمة:

تعتبر المساندة الاجتماعية social support ظاهرة قديمة، ولم يهتم بها الباحثون إلا مؤخراً لما لاحظوه من آثار مهمة لها في مواقف الشدة والإجهاد النفسي وما تقوم به من تخفيف الضغوط والشدائد، وبدايات ظهور اصطلاح المساندة الاجتماعية حديثاً في العلوم الإنسانية مع تناول علماء الاجتماع لهذا المفهوم في إطار تناولهم للعلاقات الاجتماعية.

ولقد تحول مسار البحث في مجال الضغوط، خاصة في العقدين الأخيرين، من مجرد دراسة العلاقة بين الأحداث الضاغطة وأشكال المعاناة النفسية، إلى الاهتمام والتركيز على المتغيرات المدعمة لقدرة الفرد على المواجهة الفعالة، أو عوامل المقاومة Resistance Factors أي المتغيرات النفسية والبيئية المرتبطة باستمرار السلامة النفسية، حتى في مواجهة الظروف الضاغطة، والتي من شأنها دعم قدرة الفرد على مواجهة المشكلات والتغلب عليها، لما وجد من أن بعض الأفراد يظلون على احتفاظهم بصحتهم الجسمية والنفسية في مواجهة الضغوط.

والمساندة الاجتماعية كاتجاه عملي ملائم للتدخل عند محاولة تخفيف التعرض للضغوط البيئية، وأقر بأن الضغط والمساندة أحياناً يندجلان أو يتضفران intertwine في تلك الأحداث الضاغطة التي غالباً تمزق الروابط الاجتماعية، كما في حالة الطلاق والفصل من العمل وافتقاد عزيز بالوفاة .

ويجب أن نهتم بدراسة المصادر النفسية والاجتماعية التي تجعل الفرد يقيم الضغوط تقييماً واقعياً، كما أنها تجعل الفرد يواجه الضغوط بنجاح وصلابة، وتجعله أكثر إدراكاً ورؤية وتفسيراً وتقييماً للحدث.

تعريف المساندة الاجتماعية:

قدم ساروس و ساروس (Sarros & Sarros, 1992) تعريفاً للمساندة الاجتماعية ينص على أنها على أنها شكل من أشكال المواجهة، تمتد الأفراد بروح معنوية وصحة أفضل.

ويشير كل من رضا أبو سريع ورمضان محمد (1993) إلى أن المساندة الاجتماعية هي المساندة أو الدعم الذي يتلقاه الفرد من أفراد جماعته سواء الأسرة أو الأصدقاء عند مواجهته للضغوط.

في حين يعرف عزت عبد الحميد (1996: 17) المساندة الاجتماعية بأنها درجة شعور الفرد بتوافر المشاركة العاطفية و المساندة المالية و العملية من جانب الآخرين الأسرة - الأقارب - الأصدقاء - زملاء العمل - رؤساء العمل، وكذلك وجود من يزودونه بالنصيحة والإرشاد من هؤلاء الأفراد ويكون معهم علاقات اجتماعية عميقة.

وترى هيام محفوظ (2001: 15) أن المساندة الاجتماعية هي المساعدات التي يتلقاها الفرد من الآخرين وتعمل على رعايته صحياً و مادياً و عاطفياً و اجتماعياً لكي يكون قادر على تحقيق ذاته، و إستغلال قدراته بما يحقق له السعادة مع نفسه و مع الآخرين .

ويذكر أحمد عثمان (2001: 146) أن المساندة الاجتماعية تتمثل في عمليات المساعدة المالية و العملية و العاطفية و الاجتماعية و النصيح و الإرشاد التي يدركها الفرد من الآخرين، و التي تساهم في تحقيق التوافق النفسي و الاجتماعي لديه.

ويعرف محمد عبد المعطي (2004: 206) المساندة الاجتماعية بأنها إدراك الفرد لما يتلقاه من دعم مادي و معنوي من جانب الآخرين الأسرة و الأقارب و الزملاء و المعلمون وذلك من خلال علاقاته الاجتماعية معهم .

فى حين يرى علي عبد السلام (2005: 15) أن المساندة الاجتماعية هي الدعم المادي و العاطفي و المعرفي الذي يستمدّه الفرد من جماعة الأسرة أو زملاء العمل أو الأصدقاء في المواقف الصعبة التي يواجهها في حياته و تساعد على خفض الآثار النفسية السلبية الناشئة من تلك المواقف، و تساهم في الحفاظ على صحته النفسية و العقلية .

ومن العرض السابق لتعريفات المساندة الاجتماعية يقدم المؤلف تعريفاً للمساندة الاجتماعية ينص على أنها مقدار ما يدركه الفرد من دعم ومساعدة ومشاركة مادية ومعنوية ومعرفية من الأسرة والأقران الأصدقاء - الزملاء والمعلمين أو المهنيين كالأخصائي النفسي والاجتماعي " ودرجة رضاه عن هذه المساندة.

أشكال المساندة الاجتماعية:

أشار كوردريك (Kurdek,1981) إلى تنوع مصادر المساندة للمراهقين بعد طلاق الوالدين ويشمل الأصدقاء والأشقاء وزملاء الدراسة والأجداد وأبناء الأعمام والأخوال والجيران وآباء الأصدقاء والتي تمثل مصادر محتملة للمراهقين بعد طلاق الوالدين.

وهناك اتفاقاً بين الباحثين على أنه يمكن الحصول على المساندة الاجتماعية من مصادر مختلفة بمعنى أن هناك مصادر رسمية وأخرى غير رسمية.

1- المساندة الاجتماعية الرسمية:

ويقوم بتقديمها اختصاصيون نفسيون واجتماعيون مؤهلون في مساعدة الناس في الأزمات والنكبات والمشكلات، إما عن طريق مؤسسات حكومية متخصصة، أو جمعيات أهلية متطوعة، حيث يهرع هؤلاء الأخصائيون إلى تقديم المساندة الاجتماعية للمتضررين لتخفيف آلامهم ومعاناتهم ومشاكلهم في مواقف الأزمات.

وتشمل المساندة الاجتماعية الرسمية: تقديم الإرشاد النفسي والاجتماعي في حل المشكلات، وتقديم المساعدات المادية- المالية والعينية- للمتضررين بهدف التخفيف عنهم، والأخذ بأيديهم في هذه المواقف الصعبة.

2- المساندة الاجتماعية غير الرسمية :

وهي مساعدات يحصل عليها الإنسان من الأهل والأصدقاء والزملاء والجيران بدافع المحبة والمصالح المشتركة والالتزامات الأسرية والاجتماعية والأخلاقية والإنسانية والدينية.

وتقدم المساندة الاجتماعية غير الرسمية بعدة طرق ومن أهمها: تبادل الزيارات، والاتصالات التليفونية، والمراسلات، والتجمع في الأعياد والمناسبات وتقديم الهدايا والمساعدات المالية والعينية في الأزمات والنكبات.

وقد لخص نوربك (Nor beck, 1984) مصادر المساندة الاجتماعية في ثمانية مصادر هي الزوج والزوجة والأقارب والأصدقاء والجيران وزملاء المدرسة أو العمل وموفور الخدمات الوقائية والمرشدون أو المعالجون -الأطباء أو المرشدون النفسيون- ورجال الدين.

ويشير الشناوي عبد المنعم (1998: 13) إلى أن الأسرة والأقارب يسهمون بطريقة أفضل في الالتزامات ذات المدى الطويل، أما الجيران فهم أكثر فعالية في المهام العاجلة، والأصدقاء أكثر نفعاً في المهام التي تتضمن قيماً مشتركة، والمعلمون أكثر فعالية في التوجيه والمساعدة، كما أن ترتيب شبكة المساندة يختلف ما بين الأفراد طبقاً للمجال الذي تمارس فيه، وحسب الحجم المدرك للمساندة والرضا عنها.

ويذكر عماد محمد (1997) إلى أن مصادر المساندة الاجتماعية تختلف باختلاف المرحلة العمرية التي يمر بها الفرد، ففي مرحلة الطفولة تكون المساندة

متمثلة في الأسرة (الأم - الأب - الأشقاء) وفي مرحلة المراهقة تتمثل المساندة في جماعة الرفاق والأسرة وفي مرحلة الرشد تتمثل في الزوج أو الزوجة وكذلك علاقات العمل والأبناء.

مصادر المساندة الاجتماعية:

تتمثل مصادر المساندة الاجتماعية في الأفراد الذين يتواجدون في المحيط الاجتماعي للفرد ويقدموا له المساندة الاجتماعية.

حيث أوضح شوماكر و برونيل (Schumaker & Brownell , 1984) في دراستهما "نحو نظرية تفسر المساندة الاجتماعية" أن مصادر المساندة الاجتماعية تتمثل في الأفراد أعضاء الشبكات الاجتماعية التي تحيط بالفرد، والتي تتكون من الأسرة و الأقارب والأصدقاء و زملاء العمل والطوائف الدينية .

في حين أشار نيجارد و آخرون (Neergaad ,et.al,2004) في دراستهم التي كان الهدف منها "دراسة المساندة الاجتماعية في ضوء الفروق بين الذكور والإناث في مواقع العمل" إلى أن شبكة المساندة الاجتماعية المحسوسة للفرد تتمثل ككيان معقد و فريد، و تتمثل مصادر المساندة الاجتماعية للأفراد في العائلة: الوالدين - الأشقاء - الأقارب، و الأصدقاء، و زملاء العمل، والأصدقاء، والجيران.

كما يذكر جميلش وجاتس (Gmelch& Gates , 1998) في دراستهما "تأثير سمات الشخصية والخصائص التنظيمية والمحترفة على الاحتراق النفسي للمدير" أن مصادر المساندة هي المشرف - الزملاء - العائلة - الأصدقاء .

وهناك فريق آخر من الباحثين إهتم بدراسة مصادر المساندة الاجتماعية في مواقع العمل و منهم :- ساروس و ساروس (Sarros & Sarros, 1992) اللذان صنفا في دراستهما المساندة الاجتماعية والاحتراق النفسي للمعلم "مصادر المساندة الاجتماعية للمعلم داخل و خارج نطاق العمل إلى : رئيس العمل - نائب رئيس

العمل – زملاء العمل – الأصدقاء داخل و خارج نطاق العمل – العائلة متمثلة في الزوج والأقارب.

كما أشار كونستادينا و كاثيريني (Konstadine & Katherine , 2000) في دراستهما التي هدفت لدراسة الصحة النفسية للمعلمين البريطانيين في ضوء تعرضهم للظروف الضاغطة، إلي أن مصادر المساندة الاجتماعية في العمل تتمثل في المشرف و أعضاء الإدارة و زملاء العمل.

في حين يقتصر تصنيف باروش و آخرون (Baruch , et . al , 2002) في دراستهم على أن مصادر المساندة الاجتماعية يتمثل في العائلة و زملاء العمل و المشرفون .

أهمية المساندة الاجتماعية:

أشار هشام إبراهيم (1995) أن المساندة الاجتماعية تعتبر مصدرا هاما من مصادر الدعم النفسي والاجتماعي الفعال الذي يحتاجه الإنسان، حيث يؤثر حجم المساندة الاجتماعية ومستوى الرضا عنها في كيفية إدراك الفرد لأحداث الحياة الضاغطة المختلفة. كما أنها تلعب دوراً هاماً في إتباع الحاجة إلى الأمن النفسي، وخفض مستوى المعاناة النفسية الناتجة عن شدة الأحداث الضاغطة.

ويرى فوكس (Vaux, 1988:30) أن أهمية المساندة للإنسان لا تقل عن أهمية الريح (الهواء) تحت جناحي الطائر لكي يستطيع الطيران، فالمساندة الاجتماعية تسمح لنا بأن نسمو ونرتفع وتعطينا الحركة والهوية الشخصية، وتعمل على إرشاد نشاطنا وحركتنا. ويعتقد كثير من الباحثين أن المساندة الاجتماعية لها دوران أساسيان في حياة الفرد، دور إنمائي ودور وقائي.

ففي الدور الإنمائي: يكون الأفراد الذين لديهم علاقات اجتماعية يتبادلونها مع غيرهم ويدركون أن هذه العلاقات يوثق بها، أفضل من ناحية الصحة النفسية عن غيرهم مما يفتقدون هذه العلاقات.

وفي الدور الوقائي: فإن المساندة الاجتماعية لها أثر مخفف لنتائج الأحداث الضاغطة، فالأشخاص الذين يمرون بأحداث مؤلمة تتفاوت استجاباتهم المؤلمة لتلك الأحداث تبعاً لتوفر مثل هذه العلاقات الودودة، ويزداد احتمال التعرض لاضطرابات نفسية كلما نقص مقدار المساندة الاجتماعية كماً ونوعاً. (محمد الشناوى ومحمد السيد ، 1994: 14)

ويذكر شعبان جاب الله وعادل محمد (2001) أن أهمية المساندة الاجتماعية أنها تنهض بعدة وظائف يمكن إيجازها في الفئات التالية :

- 1-المساندة المادية: Material Aid وتمثل في النقود والأشياء المادية.
 - 2- المساندة السلوكية: Behavioral Assistance وتشير إلى المشاركة في المهام، والأعمال المختلفة والجهد البدني.
 - 3-التفاعل الحميم : Intimate interaction وتشير إلى بعض سلوكيات الإرشاد غير الموجه، كالإنصات والتعبير عن التقدير والرعاية.
 - 4-الفهم والتوجيه: Guidance ويتمثل في تقديم النصيحة، وإعطاء المعلومات أو التعليمات.
 - 5-العائد أو المردود: Feedback ويعني إعطاء الفرد مردوداً عن سلوكه أو أفكاره ومشاعره
 - 6-التفاعل الاجتماعي الإيجابي: Positive Social Interaction ويشير إلى المشاركة في التفاعلات الاجتماعية بهدف المتعة والاسترخاء.
- وأشارت أنجي محمد (2005) أن للمساندة الاجتماعية أهمية في بلورة الشخصية لأن الشخص من خلالها تزداد ثقته في نفسه وقدرته على حل مشاكله، بالإضافة إلى أنها عامل هام مؤثر في التخفيف من حدة الضغوط التي يتعرض لها، ومعين في تجاوز الأزمات والحن وأحداث الحياة السلبية التي يمر بها.

أنواع المساندة الاجتماعية:

تعددت تصنيفات المساندة الاجتماعية تبعاً للتوجهات النظرية للباحثين كالتالي:

- **المساندة الإنفعالية:** وهي التي ترتبط بالإشتراك بالخبرة و تجارب الحياة، كما أن هذا النوع من المساندة يُظهر إحتراماً للمتلقى، و يساعد علي تحسين تقدير الفرد لذاته، وهي تتمثل في الثقة و القلق و الإستماع. وغالباً ما يتلقاها الفرد من الأقرباء و تكون المساندة الإنفعالية في هذه الحالة ممزوجة بدرجة من الألفة و المشاركة في خبرة الحياة .

- **مساندة الرفقة "الصحبة":** و التي غالباً ما تُقدم من الأصدقاء حين يساعدون الأفراد بصرف انتباههم عن مشكلاتهم أو أنهم يستطيعون و بسهولة أن ينتقلوا بهم إلي مزاج إنفعالي إيجابي، وغالباً ما يقدمها الرفاق أو الجيران في فترات الراحة و النشاطات الترفيهية .

- **المساندة الملموسة "المادية":** و تتمثل في المصادر المادية و الخدمات المطلوبة، كالأنواع المختلفة من الموارد المالية و المادية التي يحتاجها الفرد ليجري عملاً ما، أو يستكمل سلوكاً، أو قرار متعلق بشيء يخصه .

المساندة المعلوماتية: كتقديم نصيحة مرتبطة بالمساندة الملموسة، كما يتعلق بالمعرفة التي قد تساعد الفرد علي أن يزيد من كفاءته، كما يتمثل في التعليقات والأقترحات (Neergaad et.al,2004)

في حين صنفا ساروس و ساروس (Sarros& Sarros 1992) في دراستهما "المساندة الاجتماعية والاحترق النفسي للمعلم" أنواع المساندة الاجتماعية إلي :-

✳ قلق إنفعالي يتمثل في تعاطف و ميل و حب.

✳ مساعدة مادية ذات دور فعال ، و تتمثل في تقديم سلع و خدمات.

* معلومات حول بيئة العمل.

* قضاء بعض الوقت .

* تقييم الأداء

* الإستماع والقلق الإنفعالي، والثقة.

كما يشير إلى أن الإستماع والقلق الإنفعالي، و الثقة كانت الأنواع الأكثر إنتشاراً بين المعلمين؛ خاصةً بين مجموعات الأصدقاء والأسرة و الأقارب إلا أن تصنيف أمينة محمد مختار (1994) للمساندة الإجتماعية في دراستها 'العلاقة بين المساندة الإجتماعية والعصابية لدى المراهقين' إقتصر على المساندة المتلقاة من أحد مصادرها المتمثل في مساندة الأسرة، حيث صنفتها إلى:-

- المساندة الإجتماعية المدركة من الأسرة: و تتمثل في المناخ الإجتماعي السائد بين أفراد الأسرة .
- التلاحم و التماسك: درجة المساندة المعنوية والمادية بين أفراد الأسرة.
- التعبير: المدي الذي يشجع فيه أفراد الأسرة على التعبير المباشر الواضح عن مشاعرهم تجاه بعضهم البعض.
- المشاركة : في الآراء و الأهتمامات.

كما إنفق كل (علي عسكر ، 2003) ، وليندورف (Lindorff , 2000) علي أهمية نوعين من المساندة الإجتماعية في مكان العمل وهما:

- **المساندة الإنفعالية Emotional Support** : وتتمثل في إستجابات سلوكية مثل الإستماع و إظهار التعاطف مع صاحب المشكلة. و تقديم المعلومات و النصائح و المعرفة إلا أن جوهرها هو اعتقاد الفرد بأنه فرد مقبول و محبوب للآخرين.

- **المساندة الوسيطة Instrumental Support**: والتي تتجسد في تقديم المساعدة اللفظية أو المادية لصاحب المشكلة لإنجاز المهمة. كما قد تمتد لتمثل في صورة دعماً بالمواد والسلع التي تصلح للمساعدة في المشكلات العملية.

ومع أهمية كلا النوعين من المساندة في مكان العمل، تجدر الإشارة إلى أن النوع الثاني من المساندة له تأثير مباشر علي تخفيف الضغوط مقارنة بالنوع الأول.

و في هذا الصدد يشير بيدرو وآخرون (Pedro, et.al,1997) في دراستهم التي كان الهدف منها دراسة مصادر الاحتراق النفسي بين العاملين مع الأطفال المتخلفين عقلياً أن عادة ما يقدم المشرفين المساندة في صورة رسمية تتمثل في معلومات حول المهمة، و فرص للترقية والمدح. بينما يقدم زملاء العمل المساندة في شكل نموذجي يتمثل في الصداقة و المساندة الوجدانية والإنفعالية إلى جانب المساندة المادية.

كما يؤكد ليوسز سزينكا و سيسلار (Luszczynska & Cieslar , 2005) في دراستهما "التأثيرات الوقائية للمساندة الاجتماعية المحسوسة علي الضغوط الإدارية: وللشخصية" أن مساندة المشرف تقي من ضغوط العمل بينما مساندة العائلة وزملاء العمل فتخفف من وقع الصدمة.

إدراك وتلقي المساندة الاجتماعية:

أشارت عزة عبد الكريم (2001) إلى وجود مجالين أساسيين من المساندة الاجتماعية أجريت عليهما العديد من البحوث في الفترة الأخيرة وهما:

1- **تلقي المساندة: support as received** وتشير إلى أنماط محددة من السلوك مثل تقديم النصيحة أو الطمأنينة التي تقدم بواسطة أعضاء الشبكة الاجتماعية.

2- إدراك المساندة: support as perceived وتشير إلى الاعتقاد في أن هذه السلوكيات المساعدة سوف يتم تقديمها عند الحاجة إليها.

ويرى هوس وكاهن (House & Kahn, 1985) أن مصطلح تلقي - استقبال- المساندة الاجتماعية بأنه مفهوم يشير: إلى نماذج منظمة من المساعدة المستمدة من الشبكة الاجتماعية للفرد، وهذه المساعدة عادة ما تكون في أنماط مثل: المساندة الانفعالية والمساندة الأدائية والمساندة التقديرية والمساندة المعرفية، ويقاس إدراك المساندة عن طريق سؤال الأفراد عن إلمى أي مدي يعتقدون أن المساندة متاحة لهم.

أما تلقي المساندة فيمكن قياسه بسؤالهم عما إذا كان قد حدث لهم بعض الأفعال المساندة مثل إن صديق ما قد استمع لمشكلتهم"، أما فيما يتعلق بتأثير كل منهما علي الصحة العامة وأيهما يكون له التأثير الأقوي، فإن ذلك مازال غير محسوم بين الباحثين، ففي بعض الدراسات التي فحصت تأثير كل من إدراك المساندة وتلقيها، وجد أن إدراك المساندة أفضل منبع للصحة من مجرد التلقي للمساندة. (بشرى إسماعيل، 2004: 26-27)

ويشير (Lindorff, 2000) أن إدراك المساندة يمثل المكون المعرفي للمساندة الاجتماعية، في حين أن تلقي المساندة يمكن اعتباره المكون السلوكي للمساندة الاجتماعية، ويعتبر إدراك المساندة أهم بكثير من تلقيها.

وإذا كان العديد من العلماء يرون أن إدراك المساندة يعد أفضل مؤشر بالتوافق النفسي فإن بعض الدراسات أوضحت أن توقيت تقديم المساندة الاجتماعية ربما يكون هو المحدد لما إذا كان تلقي المساندة أم إدراكها هو العامل الأكثر أهمية في التوافق، فربما يكون إدراك المساندة مهم قبل حدوث المشقة أو المرض، لكن تلقي المساندة يكون أكثر أهمية بعد بداية المشقة أو المرض.

شروط تقديم المساندة الاجتماعية:

تشير إيمان محمد (2001) إلى أن المساندة الاجتماعية تكون في كثير من الأحيان عبئاً على مستقبلها، وقد تفوق تكاليف فائدتها، بل قد تؤدي إلى نوع من الضغط أو تؤدي إلى مشاعر سلبية وإرهاق نفسي وبدني وفي حالات أخرى تكون المساندة أيضاً حملاً ثقيلاً على مانحها وليس على مستقبلها فقط.

كما أشارت (Thoits, 1986) إلى بعض الشروط التي يجب أن تتوفر في عملية المساندة النفسية والاجتماعية عند تقديمها من أهمها:

- كمية المساندة : لا بد أن يكون معدل المساندة الاجتماعية والنفسية معتدل عند تقديمها للمتلقي، حتى لا يجعله أكثر اعتمادية وينخفض بالتالي تقديره لذاته.

- اختيار التوقيت المناسب لتقديم المساندة: وهذا البعد يحتاج للكثير من المهارات الاجتماعية لدى مانحي المساندة حتى تؤدي إلى نتائج جيدة لدى المتلقي.

- مصدر المساندة: فلا بد أن تتوافر بعض الخصائص لدى مانح المساندة، والتي تتمثل في المرونة والنصح والفهم الكامل لطبيعة المشكلة التي يمر بها المتلقي حتى يساهم بقدر فعال في تقديم المساندة.

- كثافة المساندة: ويشير ويد وتافرين (Wade & Tavrine, 1987) إلى إن تعدد مصادر المساندة الاجتماعية والنفسية لدى المتلقي تؤدي إلى حل المشكلات التي يمر بها المتلقي، وتساعدته سريعاً على تخطي الأزمات التي يمر بها في حياته.

- نوع المساندة: ويتمثل هذا البعد في القدرة والمهارة والفهم لدى مانحي المساندة في تقديمها بما يتناسب مع ما يدركه ويرغبه المتلقي من تصرفات وسلوكيات

تتناسب مع نوع وطبيعة المساندة التي تقدم له، وتتفق ثويتس (Thoits, 1986) مع كل من شين وآخرون Shinn et al وجرينبرج Grennberg وويد Wade وتافريس Tavirs في الشروط التي يجب أن تتوافر في عملية المساندة النفسية والاجتماعية عند تقديمها، ولكنها تضيف شرطاً إضافياً آخر وهو:

-**التشابه في الفهم المتعاطف:** وترى ثويتس أن المساندة النفسية والاجتماعية يمكن قبلها في حالة التشابه النفسي والاجتماعي للمانح والمتلقي ، وتكون فعاله لدى المتلقي إذا كانت الظروف التي يمر بها المانح والمتلقي متشابهة.(علي عبد السلام ، 2005 : 31).

ولقد قدم كل من شوماكروبوليل (Schumaker & Brownell, 1984) ملخصاً لتأثيرات المساندة الاجتماعية علي المتلقي، وتتضمن هذه التأثيرات بعض المظاهر الإيجابية والتي يرمز لها بالرمز(+) ، والبعض الآخر مظاهر سلبية ويرمز لها بالرمز(-) ، وتظهر في الجدول التالي:

التأثيرات		المصادر
طويلة المدى	فورية مباشرة	
<ul style="list-style-type: none"> + الشعور بالأمن الشخصي. + الارتباط والولاء المتزايد. + السعادة الانفعالية. - الاعتمادية. 	<ul style="list-style-type: none"> + الإحساس بالرعاية والقيمة + حالة المزاج النفسي الإيجابي. - الشعور بالسيطرة والاختناق. 	<ul style="list-style-type: none"> (أ) وظائف مساندة الصحة: - تعبيرات الرعاية والحب والفهم والاهتمام والمودة - الحماية من الضرر
<ul style="list-style-type: none"> + الأمن. - إضعاف تنمية هوية الفرد. - نموذج ضعيف للعادات الصحية. 	<ul style="list-style-type: none"> + الشعور بالتكامل الاجتماعي. + زيادة عدد الأصدقاء والمساندة. - الشعور بالتطابق القهري مع معايير الجماعة. - الديون. 	<ul style="list-style-type: none"> - الاندماج في الأنشطة الاجتماعية.
<ul style="list-style-type: none"> + تقدير ذات إيجابي. + سعادة وجدانية. - السيطرة والتحكم والإستبداد بالرأي. - الغرور + الهوية الذاتية القوية. + القلق المنخفض. - انخفاض تقدير الذات. 	<ul style="list-style-type: none"> + الثقة بالنفس. - الثقة المبالغ فيها. - مجال ضيق للاختيارات. 	<ul style="list-style-type: none"> - تأكيد القيمة والمدح وتعبيرات الاحترام.
<ul style="list-style-type: none"> + الصحة البدنية والنفسية. + الشعور بالقوة الشخصية. - الاكتئاب. - انخفاض تقدير الذات. 	<ul style="list-style-type: none"> + الانطلاق الانفعالي. + مراعاة الشعور. - الارتباك. 	<ul style="list-style-type: none"> - الاستماع وتحسين التعبير عن الذات.
<ul style="list-style-type: none"> + الصحة البدنية والنفسية. - تقدير ذات إيجابي. - استياء. - اعتماد علي الآخرين. 	<ul style="list-style-type: none"> + القدرة كبيرة لمواجهة المطالب. + الثقة. - الديون. - الارتباك. 	<ul style="list-style-type: none"> (ب) وظائف تخفيف الضغط: - معلومات لفظية تتعلق بالآتي: قسوة التهديد الموضوعية الحقيقية استراتيجيات المواجهة والتحويلات العلاجية.
		<ul style="list-style-type: none"> - المساعدة المادية الملموسة: (النقود - المهارات - الخدمات - المشاركة في العمل)

جدول (00) ملخص لتأثيرات المساندة الاجتماعية علي المتلقي كما ل

خصها شوماكرو وبرونيل (Schumaker & Brownell, 1984)

ويتضح من الجدول السابق

- أن تأثيرات المساندة الاجتماعية علي المتلقي ليست بالضرورة كلها ايجابية.
- أن تأثيرات المساندة الاجتماعية تقع علي متصل واحد له طرفان أحدهما إيجابي، والآخر سلبي.
- وجود نوعين من استجابة المتلقي وهما : استجابة فورية ، واستجابة طويلة المدى تؤثر علي المتلقي فترة من الزمن.

جنوسة المساندة الاجتماعية:

اختلفت نتائج الدراسات في وجود فروق بين الجنسين في إعطاء أو تلقي المساندة الاجتماعية في أبعادها أو مصادرها.

فقد أسفرت نتائج دراسة فهد بن عبد الله (1997) لمعرفة الفروق بين الجنسين في المساندة الاجتماعية لعينة مكونة من (600) طالب وطالبة، إلى أن الطالبات في حاجة لبعد المساندة الاجتماعية من أسرهم أكثر من الطلاب.

واتفقت نتائج دراسة كل من عماد محمد (1997)، محمد يوسف (2002) في أنه توجد فروق من الجنسين لصالح الإناث، حيث إن الإناث أكثر سعياً للحصول على الدعم ومساندة الآخرين في مواقف الشدة.

أما محمد السيد (2004) فقد ذكر أن الطالبات كن أكثر تميزاً وأعلى إدراكاً لكل من المساندة الاجتماعية والأكاديمية من مصادرها، مقارنة بالطلاب الذكور لعينة مكونة من (76) طالباً و (92) طالبة من الصف الأول الثانوي، ويفسر ذلك لشعورهن بأنهن أكثر احتياجاً من الذكور لطلب المساندة من الآخرين، كما أن الذكور قد يتولد لديهم اعتقاد بأن طلب المساندة يؤدي إلى الشعور بضعف الثقة أو القدرة.

وتفسر ذلك بمدوحة سلامة (1991ب) أن للمساندة الاجتماعية دوراً في شعور الأنثى بالقيمة، حيث ترى أن الأنثى تضع أهمية كبيرة على علاقاتها مع الآخرين، كما أنها تعتمد في تقديرها لذاتها على مدى نجاح أو فشل علاقاتها مع الآخرين، وتستشعر الأنثى القلق لدى تدهور أي علاقة ذات معنى في حياتها، لأن تدهور أي علاقة ذات معنى في حياتها، يؤدي إلى تدهور مفهومها لذاتها وشعورها بعدم القيمة، وبالتالي يطلق على الأنثى "هوية في إطار علاقات".

أما كالاروس (Colarossi, 2000) فقد ذكر أن الذكور يدركون المساندة الاجتماعية من الآباء أكثر من الإناث، بينما الإناث يدركن المساندة من الأصدقاء أكثر من الذكور، ولا توجد فروق في الجنس في إدراك المساندة من الأمهات والعائلة الممتدة والبالغين الآخرين.

وأشارت نتائج دراسة الشناوي عبد المنعم (1998) لعينة مكونة من (150) طالباً وطالبة في الصف الأول الثانوي، إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الجنسين في المساندة الاجتماعية، ويفسر ذلك إلى تغير نظرة المجتمع المعاصر إلى الجنسين، والمساواة بين الذكور والإناث في المعاملة سواء داخل المدرسة أو خارجها.

واتفقت مع النتيجة السابقة كل من دراسة معتز سيد (2001)، بطرس حافظ (2005) في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في المساندة الاجتماعية.

وأشارت نتائج دراسة هانم عبد المعطي (2004) إلى عدم وجود فروق في الجنسين في بعد مساندة الأصدقاء، لعينة مكونة من (300) طالب وطالبة في الصف الثاني الثانوي، ولكنه توجد فروق دالة إحصائية بين الجنسين في بعد المساندة من الأسرة لصالح الطالبات.

مما سبق يرى مؤلف الكتاب أن:

- الإناث أكثر احتياجاً لطلب المساندة الاجتماعية مقارنة بالذكور لأن الأنثى تضع أهمية على علاقاتها بالآخرين، الذي يعكس مفهومها لذاتها.
- أن الفرق بين الجنسين يظهر بوضوح في مصدرين للمساندة الاجتماعية وهما مساندة الأسرة والأصدقاء.
- وأن هذا الاختلاف والتناقض في نتائج الدراسات السابقة قد ترجع إلى اختلاف الطرق المنهجية المستخدمة، أو لاختلاف أفراد العينات حسب الحجم والعمر، أو لاختلاف أداة القياس المستخدمة، وطبيعة المجتمعات التي أخذت منها العينات المختلفة .

المساندة الاجتماعية وأهميتها للصحة النفسية:

لاحظ بعض الباحثين أن معظم الأشخاص يظلون على احتفاظهم بصحتهم الجسمية وسلامة أدائهم النفسي ، برغم تعرضهم لأحداث حياتية ضاغطة، إلى جانب تواضع قيمة معاملات الارتباط التي سجلتها الدراسات بين الظروف الضاغطة والاضطراب النفسي، والتي لا تكاد تتجاوز (0.3)، وقد غير هذا مجرى الاهتمام إلى ضرورة فحص مصادر مقاومة الضغوط، أي تلك العوامل والمتغيرات النفسية والبيئة التي يمكن أن تحيد أو تعادل ما للأحداث الضاغطة من آثار سلبية على سلامة الأداء النفسي، فهي بمثابة نقاط قوة لدى الفرد، تساعد على أن يظل محتفظاً بصحته الجسمية وسلامته النفسية، حين تحل به ضغوط صحية لا يمكن تجنبها.

ويشير (Schumaker & Brownell, 1984) إلى عدة وظائف للمساندة الاجتماعية حيث تنقسم إلى قسمين وهما: وظائف الصحة ووظائف تخفيف الضغط.

أ- وظائف مساندة الصحة :

وطبقاً لنموذج المساندة فوظيفتها الكلية هي تعزيز وتقوية سعادة المتلقي، أي تقوية الصحة الشاملة للجسم والعقل بالنسبة للمتلقي، وتقسم وظائف مساندة الصحة إلى ما يلي :

1- إشباع حاجات الانتماء.

2- المحافظة على الهوية الذاتية وتقويتها.

3- تقوية تقدير الذات.

وهذه الوظائف الثلاث - وظائف مساندة الصحة- ترتبط بطبيعة مساندة الذات الخاصة بهذه المظاهر ، أي أنه إذا تلقى الأفراد مساندة مستمرة ، توفر لهم شعوراً بالأمن وتدعم تقدير الذات لديهم وتقوي هويتهم الذاتية فهم في هذه الحالة أقل تعرضاً لعوامل الضغط عن الأفراد الذين لم يتلقوا مثل هذه المساندة.

ب- وظائف تخفيف الضغط وتنقسم إلى :

1- التقييم المعرفي.

2- النموذج النوعي للمساندة.

3- التكيف المعرفي.

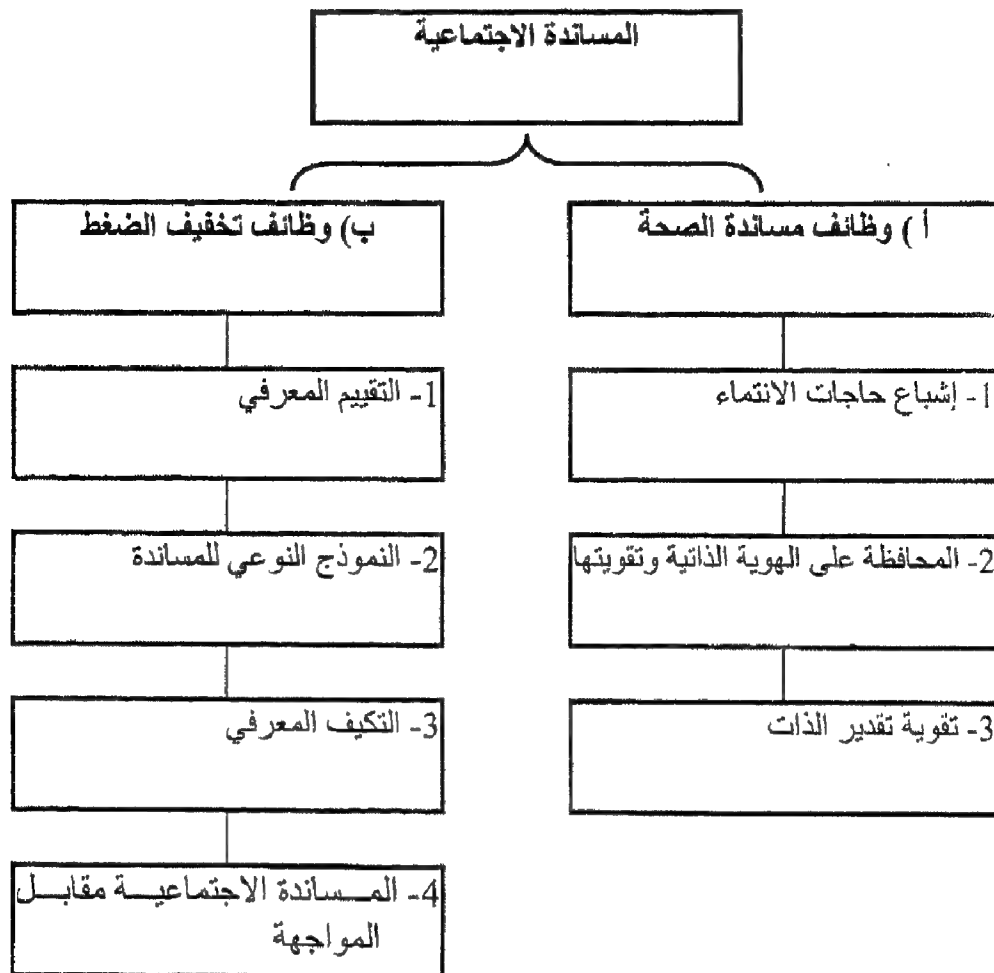
4- المساندة الاجتماعية مقابل المواجهة.

وهذه الوظائف الأربعة -وظائف تخفيف الضغط- والتي تستطيع أن تقوم بوظيفة مباشرة كاستراتيجية مواجهة، بإمداد المتلقي بالموارد المطلوبة، لمواجهة النوعية التي تثيرها عوامل الضغط ويتم التقييم المعرفي عن طريقين هما:

التقييم الأولي: ويشير إلى تفسير الفرد لعوامل الضغط المحتملة، وتستطيع المساندة الاجتماعية توسيع التفسير الفردي وتحسين فهمه بوضوح أكبر .

والتقييم الثانوي: ويشير إلى تقييم الأفراد لموارد المواجهة Coping المتاحة، وتستطيع المساندة في هذه المرحلة أن توسع عدد اختيارات المواجهة، وتوفير استراتيجيات مواجهة نموذجية انفعالية وسلوكية، ويمر الأفراد بثلاث عمليات ليواجهوا الأحداث التي تهددهم بطريقة معرفية وهي (البحث عن معنى الحدث، محاولة استعادة السيطرة على حياتهم، وتقوية تقدير الذات).

والمساندة الاجتماعية يمكن أن تلعب دوراً مهماً في كل عملية من هذه العمليات ويظهر ذلك في الشكل التالي:-



شكل (00) يوضح وظائف المساندة الاجتماعية كما وردت في

(Schumaker & Brownell, 1984)

وعما سبق يتضح أن للمساندة الاجتماعية عدة أدوار هي :

- 1- المساندة الاجتماعية لها أهمية كبيرة بالنسبة للصحة النفسية للفرد بشكل مستقل عن مستوى الضغوط.
- 2- المساندة الاجتماعية لها أهمية كبيرة عندما يزداد مستوى الضغوط الواقعة على الفرد.
- 3- المساندة الاجتماعية لها أهمية كبيرة كمتغير وسيط للتخفيف من آثار الضغوط السلبية.

درجة الرضا عن المساندة الاجتماعية:

يوضح ساراسون وزملاؤه مفهومهم عن المساندة الاجتماعية في أنها يشتمل على عنصرين أساسيين:

- 1- إدراك الشخص أن هناك عددا كافيا من الآخرين المتاحين له والذين يمكنه قصدهم في وقت الحاجة.
- 2- درجة من الرضا مع هذه المساندة المتاحة.

ويختلف هذان الجانبان للمساندة الاجتماعية في علاقتهما ببعضهما، وهذا يتوقف على شخصية الفرد، فبعض الناس قد يفكرون في أنه لا بد من عدد كبير من الأشخاص لتقديم العون، بينما لازل آخرون يرون أن شخصا واحدا ربما يكون كافيا لهذا الغرض، ونفس الشيء يمكن أن يقال بالنسبة للرضا عما يقدم من مساندات.

وذكرت باريرا (Barrera, 1981) أن الأشخاص الذين يرضون عن المساندة التي يتلقونها، فإنهم يستفادون من تلك الجهود العظيمة التي تقدم لهم، مقارنة مع أولئك الأشخاص الذين يستاءون من تلك المساندة الاجتماعية المقدمة لهم.

وأُسفرت نتائج دراسة ستروك (Strokes, 1983) عن وجود علاقة بين حجم شبكة المساندة الاجتماعية، ودرجة الرضا عنها، فالحجم المتوسط من الشبكة الاجتماعية ارتبط إيجابياً بالرضا عنها، بينما الشبكات الاجتماعية الكبيرة والصغيرة، قد ارتبطت بعدم الإشباع حيث تقل الصداقات الحميمة في الشبكات الاجتماعية الكبيرة، وقد يجد الفرد صعوبة في تحقيق صداقات حميمة في الشبكات الصغيرة، أما بسبب الافتقار إلى المهارات الاجتماعية، أو القلق الاجتماعي.

وأوضحت إيمان محمد (2001) أن الرضا عن نوعية المساندة ومظاهرها لا يرتبط بحجمها، أو بعدد أعضاء الشبكة الاجتماعية التي تقدمها، فقد يكون عدد الأشخاص الذين يقدمون المساندة قليلاً، ولكنهم يقدمون أنواعاً من المساندة تفوق في قيمتها ما يقدمه أفراد كثيرون.

النماذج المفسرة للمساندة الاجتماعية:

قدم كوهين وويلز (Cohen & Wills, 1985) دراسة استعرضوا منها نتائج البحوث التي أجريت في مجال المساندة الاجتماعية، والتي تبحث الدور الذي تؤديه المساندة في المحافظة على استمتاع المرء بصحة بدنية ونفسية مناسبة.

وقد خلص الباحثان كنتيجة لدراستهما إلى أن هناك نموذجين لتفسير الدور الذي تقوم به المساندة الاجتماعية في سعادة الفرد Well Being وهما :

1- نموذج الأثر الرئيسي للمساندة الاجتماعية The main effect model

ويقوم هذا النموذج على مسلمة مفادها أن المساندة الاجتماعية ذات تأثير إيجابي على الصحة النفسية والبدنية للفرد، وذلك بغض النظر عما إذا كان يتعرض لأحداث حياتية مثيرة للمشقة أم لا. (شعبان جاب الله، 2006)

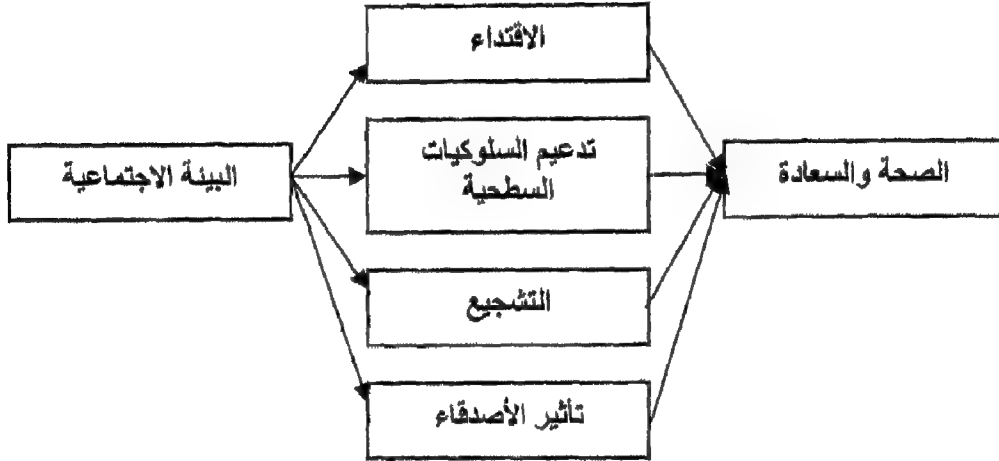
وقد اشتق هذا النموذج أدلته من واقع التحليلات الإحصائية التي أظهرت وجود أثر رئيسي لمتغير المساندة وعدم وجود تفاعل بين الضغط والمساندة

(الضغط × المساندة) مما دعا البعض إلى أن يطلق عليه نموذج الأثر الرئيسي، والبعض يرى أن هناك أثر عام مفيد للمساندة الاجتماعية على الصحة البدنية والنفسية يمكن أن تحدث لأن الشبكات الاجتماعية الكبيرة، يمكن أن تزود الأشخاص بخبرات إيجابية منظمة، ومجموعة من الأدوار التي تتلقى مكافأة من المجتمع.

وهذا النوع من المساندة يمكن أن يرتبط مع السعادة، حيث أنها توفر حالة إيجابية من الوجدان وإحساساً بالاستقرار في مواقف الحياة والاعتراف بأهمية الذات، كذلك فإن تكامل الشبكات الاجتماعية، يمكن أن يساعد أيضاً في تجنب الخبرات السالبة مثلاً المشكلات المالية والقانونية، والتي كان من الممكن - بدون وجود المساندة- أن تزيد من احتمال حدوث الاضطراب النفسي والبدني.

ويشير محمد محروس ومحمد السيد (1994: 37) أن هذا النموذج للمساندة الاجتماعية يصور من وجهة نظر سوسيولوجية (علم الاجتماع) على أنه تفاعل اجتماعي منظم أو الانغماس في الأدوار الاجتماعية، أما من ناحية علم النفس (المنظور السيكلولوجي) فإنه ينظر للمساندة على أنها تفاعل اجتماعي واندماج اجتماعي ومكافأة العلاقات ومساندة الحالة.

ويوضح الشكل التالي التصور الأساسي لهذا النموذج



شكل (00) نموذج الآثار الرئيسية للمساندة
لـ كابلن وآخرون (Kaplan et al., 1993:142)

ويشير المخطط السابق إلى أن البيئة الاجتماعية ، تؤثر على نواتج الصحة من خلال مجموعة متنوعة ، من العمليات تشمل الاقتداء والتدعيم والتشجيع وتأثير الأقران.

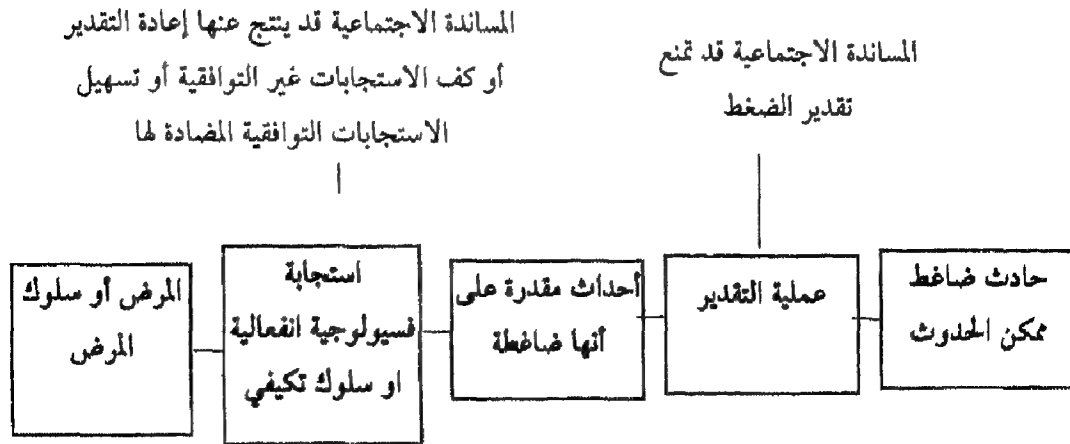
2. نموذج الأثر الواقعي (المخفف) من الضغط The buffering model

يفترض هذا النموذج أن المساندة ترتبط بالصحة فقط بشكل أساسي للأشخاص الذين يقعون تحت الضغط ، ويعرف هذا بنموذج التخفيف أو الحماية Buffering حيث ينظر إلى المساندة على أنها تعمل على حماية الأشخاص، الذين يتعرضون لضغوط، من احتمال التأثير الضار لهذه الضغوط.

ويرى لازاروس (1966) ولازاروس ولونير (Lazarus & Launier, 1978) أن الضغط Stress ينشأ عندما يقدر شخص ما، موقفاً يتعرض له على أنه مهدد أو مُلح، بينما لا تكون لديه الاستجابة المناسبة للتعامل Coping. وفي رأي سيلز (Sells, 1970) أن هذه المواقف هي تلك التي يدرك فيها الشخص أنه من الضروري أن يستجيب للموقف، ولكن الاستجابة المناسبة لا تكون متاحة له بشكل مباشر.

وتشمل الآثار المباشرة الناتجة عن تقدير الفرد للموقف الضاغط الجوانب الوجدانية السلبية، وازدياد الاستجابة الفيزيولوجية، والتكيفات السلوكية، وعلى الرغم من أن حادثاً ضاغطاً واحداً قد لا يفرض مطالب كثيرة في القدرة على التعامل مع الموقف لدى كثير من الأشخاص، فإنه عندما تتجمع مشكلات متعددة وتكون مستمرة ومجهدة لقدرة الفرد على حل المشكلة فإنه من الممكن أن تحدث اضطرابات خطيرة.

إن الدور الذي تقوم به المساندة الاجتماعية في هذه السلسلة يمكن تصويره كما هو في الشكل التالي:



شكل (00) العلاقة السببية بين الضغط والمرض ونقاط عمل المساندة الاجتماعية

وفي هذا الشكل فإن المساندة تقوم بدور في نقطتين مختلفتين في هذا التسايع السببي الذي يربط بين الضغط والمرض.

نقطة الأولى: يمكن للمساندة أن تتدخل بين الحادث الضاغط (أو توقع هذا الحادث) وبين رد فعل الضغط، حيث تقوم بتخفيض أو منع استجابة تقدير الضغط، بمعنى أن إدراك الشخص أن الآخرين يمكنهم أن يقدموا له الموارد

والإمكانات اللازمة، قد تجعله يعيد تقدير إمكانية وجود ضرر نتيجة للموقف، أو تقوي لديه القدرة على التعامل مع المطالب التي يفرضها عليه الموقف، ومن ثم فإن الفرد لا يقدر الموقف على أنه شديد الضغط.

وفي النقطة الثانية: فإن المساندة المناسبة قد تتدخل بين خبرة الضغط وظهور حالة مرضية (باثولوجية) وذلك عن طريق تقليل أو استبعاد رد فعل الضغط أو بالتأثير المباشر على العمليات الفيزيولوجية، وقد تزيل المساندة الأثر المترتب علي تقدير الضغط عن طريق تقديم حل المشكلة، وذلك بالتخفيف أو التهوين من الأهمية التي يدركها الشخص لهذه المشكلة. (محمد محروس ومحمد السيد، 1994 : 38-39)

ومما تجدر الإشارة إليه أن هذه الدراسة تبني نموذج الأثر الواقعي (المخفف) من الضغط، حيث تسعى لدراسة مدة الانفصال عن الوالدين بالطلاق كحادث ضاغط، وذلك عينة من أبناء دعاوي الحضانة بمحكمة الأسرة، بهدف تحديد الدور الذي يمكن أن تقوم به المساندة الاجتماعية، في خفض الآثار السلبية الناتجة عنه، كما يتمثل في ضعف التحصيل الدراسي، والشعور بالوحدة النفسية، وفي زيادة المظاهر الإيجابية للصحة النفسية، كما تبدو في تقدير الطفل لذاته.

وظائف وأدوار المساندة الاجتماعية:

يشير علي عسكر (2003) إلى أن المساندة الاجتماعية تعمل في اتجاهين : فمن جانب تزيد من إستجابات الفرد في العمل لأنها تحقق حاجات مهمة تتمثل في الضمان و القبول و الانتماء و المحبة، و من الجانب الآخر فإن المساندة الاجتماعية تعمل كمنطقة عازلة أو مخففة للضغوط و يتم ذلك من خلال التعاطف و تقديم المساعدة .

ومن بين وظائف المساندة الاجتماعية تنمية الإحساس بالتوافق الاجتماعي، والشعور بالتطابق مع معايير الجماعة، و تنمية قدرة الفرد علي مواجهة مطالب

الحياة، و تعزيز الإحساس بتقدير الذات وزيادة الشعور بالانتماء للجماعة المحيطة به، و تعميق الإحساس بالأمن النفسي و الإجتماعي؛ هذا بالإضافة إلي دور تلك المصادر بالنسبة للفرد داخل نطاق عمله حيث تلعب دوراً هاماً في توافق العامل مع بيئة العمل، و تقلل نسبة الإصابة بالأمراض المهنية و إصابات العمل ، كما تساعد العامل علي التوافق المهني و الرضا عن العمل و بذلك فهي تحافظ علي الصحة النفسية و العقلية للعامل.

و يمكن تصنيف وظائف المساندة الإجتماعية إلي قسمين رئيسيين هما:

أولاً: وظائف المساندة في الحفاظ علي الصحة الجسمية والنفسية والعقلية:

و تشير هذه الوظائف إلي الحفاظ علي الوحدة الكلية للفرد مما يعزز و يدعم أحساس متلقي المساندة بالراحة و الأطمئنان و يبعث بداخله الشعور بالسعادة . و تنقسم هذه الوظائف إلي :-

(1)- إشباع حاجات الانتماء: حيث تنمي المساندة الإجتماعية أنماط التفاعل الإجتماعي الإيجابي بين الأصدقاء، و تزيل الخلافات التي يمكن أن تقع بينهم، و تحافظ علي مقومات الصداقة و المودة من التفكك و الانهيار، و تنمي مشاعر المشاركة الفعالة مع الآخرين، و بالتالي يمكن أن تشبع حاجات الانتماء مع البيئة المحيطة بالفرد، و تخفف من الآثار السلبية التي تحيط بالفرد نتيجة للعزلة و القلق والإكتئاب.(علي عبد السلام، 2005)

فيشير إيميرير (Ebmeier 2003) إلي أن المساندة التي يتلقاها المعلم من مشرفيه تؤثر علي التزام المعلم بعمله كما ترفع مستوي الكفاءة الذاتية لديه .

وهذا ما أكده ريدينج (Reading, 2005) في دراسته "أثر الحرمان من المساندة الإجتماعية علي ظهور أعراض الإكتئاب بين الأمهات وتأثيراتها علي تلامذة ما قبل المدرسة" و التي أشارت نتائجها إلي أن غياب المساندة الإجتماعية

و الإقتصادية يؤدي إلى مستويات عالية من الضغوط مما ينعكس سلباً علي الصحة النفسية للأفراد فتظهر أعراض الإكتئاب .

(2)- **المحافظة علي الهوية الذاتية و تقويتها:** حيث تساعد الفرد على تأكيد ذاته، و تدفعه إلى الشعور بالهوية الذاتية في إطار دعم العلاقات الشخصية بالمحيطين به.

(3)- **تقوية مفهوم تقدير الذات:** مما ينمي إحساس الكفاءة الذاتية لديه و هنا يشير أحمد عبد الرحمن إبراهيم (2001) بأن المساندة الإجتماعية تقوم بمهمة حماية تقدير الفرد لذاته. وهذا ما أكدته علي عسكر (2003) حين أشار إلي أن من أهم الفوائد النفسية و الإجتماعية للعمل الحصول علي تقدير الزملاء و الذي يساهم في تقدير الذات و الثقة بالنفس.

ثانياً: وظائف تخفيف الآثار النفسية السلبية لأحداث الحياة الضاغطة:

و يتم ذلك من خلال التنمية الواقعية لدي الفرد علي مواجهتها بأساليب إيجابية تمنع الآثار النفسية السلبية من التأثير علي صحته الجسمية و النفسية . و تنقسم هذه الوظائف إلى :

(أ) - التقييم المعرفي Cognitive Appraisal، و ينقسم إلي :

(أ) **التقييم الأولي:** و فيه يقوم الفرد بتفسير عوامل أحداث الحياة الضاغطة المحتملة له، و تتدخل المساندة الإجتماعية في تعميق هذا التفسير، و تحسين مهمته بصورة إيجابية لدي الفرد حتي يستطيع أن يواجهها بتفاعلات إيجابية.

(ب) **التقييم الثانوي:** و يشير إلي موارد المواجهة Coping المتاحة، و تقويم المساندة بتوسيع عدد الخيارات لموارد المواجهة، و توفير إستراتيجيات مواجهة نموذجية إنفعالية وسلوكية فتوفر بذلك المعلومات اللازمة لهذه المواجهة و أساليب حل المشكلات التي تعترضها.

(2) - النموذج النوعي للمساندة: حيث تمّ المتلقي بالمصادر المطلوبة لمواجهة الحاجات النوعية التي تثيرها أحداث الحياة الضاغطة.

(3) - التكيف المعرفي Cognitive Adaptation: فعندما يواجه الفرد أي حدث ضاغط يمر بثلاث مراحل علي المستوى المعرفي هي:

(أ) - البحث عن هوية هذا الحدث الضاغط.

(ب) - محاولة مواجهة هذا الحدث الضاغط و السيطرة عليه.

(ج) - تقوية تقدير الذات للمحافظة علي التوازن النفسي و الإنفعالي لدي الفرد .

و تلعب المساندة الإجتماعية دوراً هاماً في كل مرحلة من هذه المراحل لتزويد الفرد بالمعلومات اللازمة عن الحدث و أساليب مواجهته و طرق السيطرة عليه و دعمه بالمحافظة علي تقوية تقدير الذات.

كما يشير محمد الشناوي ومحمد السيد (1994) إلي الميكانيزم الذي تعمل به هذه الوظائف للمساندة الإجتماعية في تخفيف الضغط بأن الفرد عندما يقع الفرد تحت موقف ضاغط تتغلب عليه مشاعر الإحساس بالعجز و عدم القدرة ، و كذلك التهديد لتقديره لذاته، و تحت هذه الظروف فإن مساندة التقدير المتمثلة في معلومات تتضمن أن هذا الشخص مقبول قد يمكنها أن توازن التهديدات لتقدير الذات التي غالباً ما تحدث كإستجابة لتقدير الضغط ، أما المساندة بالمعلومات فإنها تساعد الشخص على إعادة تقدير مصدر الضغط علي أنه حميد أو تقترح عليه إستجابات تعامل مناسبة فإنها تضاد ما يدركه الشخص عن نقص الضبط، و علي العكس فإن المساندة الإجرائية المتمثلة في العون المالي ، والأماكنات المادية والخدمات اللازمة والصحة الإجتماعية كقضاء بعض الوقت مع الآخرين في

وقت الفراغ أو الترويح يفترض أن تكون فعالة عندما تكون الموارد التي تقدمها وثيقة الصلة بالحاجة المعينة التي يولدها الحادث الضاغط.

وفي هذا الصدد يشير علي عبد السلام (2005) إلي أنه من المفيد أن يعاد صياغة مفهوم المساندة الإجتماعية علي أنها مساعدة علي المواجهة ، وهذا ما أكدا عليه ساروس و ساروس (Sarros & Sarros, 1992)) إذ يؤكد أن المساندة الإجتماعية تمثل شكل من أشكال المواجهة، تمتد الأفراد بروح معنوية وصحة أفضل. يذكر باندورا (Bandura , 1997) أن الإقناع الإجتماعي المقدم للمعلم من تشجيع ومدح وتقدير الإنجاز و الإصرار كل هذا الذي ينبع من المحيط الإجتماعي يعتبر كعامل مساعد علي العمل، بينما قلة التعليقات و عدم سرعة الإستجابة من الزملاء و الطلاب، و كذلك النقد و الإهمال يخلق بيئة غير مساعدة و معرقة للأداء.

و قد تناول العديد من الباحثين دور المساندة الإجتماعية في حياة الأفراد من حيث تأثيرها علي الصحة العامة للأفراد إلي جانب تركيز العديد من الباحثين علي دور المساندة الإجتماعية في موقع العمل من جوانب عديدة كالتخفيف من حدة الضغوط المهنية و الرضا الوظيفي و أخيراً دور المساندة الإجتماعية في التخفيف من حدة الاحتراق النفسي ، و يمكن عرض ذلك على النحو التالي:

1- علاقة المساندة الإجتماعية بالصحة العامة للفرد:

حيث يؤكد جرينجلاس (Greenglass , 2001) في دراسته " المواجهة النشطة لضغوط المعلم والاحتراق النفسي له " أن العلاقات الإجتماعية الجيدة تؤدي إلي حالات إنفعالية إيجابية.

كما أشار بوماكي و أناجنوستوبولو (Pomaki & Anagnostopoulou , 2003) في دراستهما " نموذج المساندة الإجتماعية، و التنبؤ بصحة المعلمين اليونانيين، إلي أن للمساندة الإجتماعية تأثيرات معتدلة بخصوص إستراتيجيات المواجهه كما

أن ضعف مستوى المساندة الاجتماعية التي يتلقاها المعلم يرتبط بالشكاوي الجسدية.

كما أوضح سارس و سارس (Sarros & Sarros, 1992) في دراستهما "المساندة الاجتماعية و الاحتراق النفسي للمعلم" أن الأفراد الذين يتلقون درجة عالية من المساندة الاجتماعية يتمتعون بالصحة النفسية و البدنية لذا فهم أقل عرضة للضغط و الاحتراق النفسي.

كما أشار تيوتيمان و بونش (Tuettemann & Punch , 1992) في دراستهما التي كان الهدف منها "دراسة الضيقة النفسية بين معلمي المرحلة الثانوية إلی أن المعلمين الذين يتلقون المساندة والمدح من زملائهم يتعرضون لمستويات منخفضة جداً من الضيقة النفسية.

كما يؤكد حسين فايد (2005) في دراسته التي هدفت لتحديد ما إذا كان كلاً من ضغوط الحياة و إدراك المساندة الاجتماعية يعملان كعوامل تسهم في نشأة الأعراض السيکوسوماتية ، والتعرف علي التأثير الإيجابي لإدراك المساندة الاجتماعية في خفض الأعراض السيکوسوماتية، ولقد طبق أدوات الدراسة التي تمثلت في إستبيان أحداث الحياة الضاغطة، و إستبيان المساندة الاجتماعية ، وقائمة كورنل للأعراض السيکوسوماتية علي عينة غير إكلينيكية قوامها 416 رجل بمتوسط عمر 42.37 سنة، وقد أوضحت نتائج الدراسة ما يلي:-

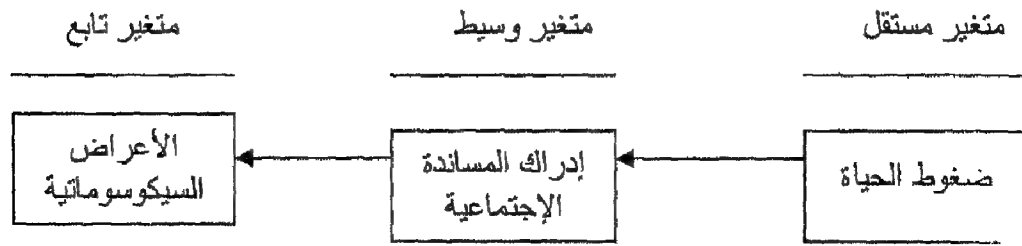
- توجد علاقة إرتباط موجبة دالة إحصائياً بين ضغوط الحياة و الأعراض السيکوسوماتية .

- توجد علاقة إرتباط سالبة دالة إحصائياً بين ضغوط الحياة وإدراك المساندة الاجتماعية .

- كلاً من المساندة الإجتماعية و ضغوط الحياة كانت منبأت جيدة بالأعراض السيكوسوماتية .

- توجد فروق دالة إحصائياً بين منخفضي و مرتفعي الأعراض السيكوسوماتية من ذوي الضغوط المرتفعة في المساندة الإجتماعية لصالح منخفضي الأعراض السيكوسوماتية من ذوي الضغوط المرتفعة. أي أن المساندة الإجتماعية تعمل كحاجز ضد التأثير السلبي لضغوط الحياة علي الصحة الجسمية والنفسية.

و لقد عبر الباحث عن نتائج الدراسة بالشكل التالي :



شكل (00) دور المساندة الإجتماعية كمتغير وسيط بين ضغوط الحياة و الأعراض السيكوسوماتية

2. دور المساندة الإجتماعية داخل مواقع العمل:

يؤكد أوسكا و آخرون (Osca , et,al, 2005) في دراستهم "التأثيرات الوقائية للمساندة الإجتماعية داخل مواقع العمل علي كفاءة المجموعة: دراسة طولية" أن مساندة الزميل لها تأثير أكبر علي نوعية الأداء و الإنتاج؛ بينما الحوافز و المدح و الجوائز فلها تأثير أكبر علي كمية الإنتاج.

ومن هنا تبرز ضرورة إن المعلم خاصة في السنة الأولى من العمل بالتدريس يحتاج إلى مرافقة زميل ذو خبرة، يقدم له المساندة و يعطية الفرصة لتطوير مهارته التدريسية، واحتراف المهنة، و ثقل الأداء.

و للمساندة الاجتماعية في موقع العمل عدة أدوار تتمثل في:-

(أ)- تخفيف الضغوط المهنية:

حيث أن للمشرف في العمل دور هام في تخفيف حمل العمل الزائد و صراع الدور و غموض الدور لدي المعلمين الذين يشرف عليهم، و ذلك بأن يتحري إظهار العدالة المحسوسة والملموسة بينهم، إلى جانب ما يقدمه لهم من حوافز . والسماح للمعلمين بالمشاركة في عملية إتخاذ القرارات داخل المدرسة مما يمنحهم الثقة بالنفس بدلاً من إحساسهم بأنهم مجرد تابع لرؤسائهم الذين يجبرونهم علي تنفيذ المسؤوليات المنوطة بهم. فالمعلمين الذين يدركون مساندة إقتصادية مرتفعة من رؤسائهم يذكرون مستوى منخفض من الضغوط، هذا بالإضافة إلي أن المساندة الإدارية وإدراك المدير لطبيعة عمل المعلمين تُسهل عمل المعلمين، مما ينعكس علي سلوك المعلم فيصبح أكثر مساندة و مؤازرة لتلاميذه حيث تشير الدلائل بأن احتفاظ المعلم بدرجة عالية من التحصيل والإنجاز لطلابه يستند علي قدرته علي إقامة علاقات إيجابية معهم.

فيؤكد كومينس (Cummins , 1990) في دراسته "ضغوط العمل و التأثيرات الوقائية لمساندة المشرف"، و التي كان الهدف منها فحص نموذج وقائي للمساندة الإقتصادية فيما يتعلق بالتأثير المعتدل لمساندة المشرف علي العلاقة بين ضغوط العمل و الأستياء الوظيفي. و للتي قد تم جمع بياناتها من 96 موظف ، و قد أكدت النتائج أن مساندة المشرف تعمل كحاجز ضد الضغوط.

كما أكد لاندسبيرج (Landsbergis , et.al , 1992) في دراسته "الضغوط المهنية والمساندة الإقتصادية للعمال" و التي تم جمع بياناتها من 497 معلم بعمر يتراوح بين (30-60 عاماً) في مواقع عمل مختلفة، و قد عرضت النتائج أن الوظائف التي عاني أفرادها من درجة عالية من الضغوط أدي ذلك بهم إلي درجة

عالية من الاستياء الوظيفي، و انخفاض مستوى إدراكهم للمساندة الاجتماعية التي يتلقونها من الآخرين.

كما أضاف تيري وآخرون (Terry,et.al , 1993) في دراستهم التي هدفت إلى دراسة تأثيرات التشدد في العمل على الحالة النفسية و الرضا الوظيفي والضغط . والدور الوقائي للمساندة الاجتماعية " ، والتي تم فيها جمع بياناتها من 153 موظف بعمر يتراوح ما بين (20 - 63) سنة، يعملون بمنظمات القطاع العام. وجاءت النتائج تشير إلى :

- المستويات المرتفعة من ضغوط العمل لها تأثير سلبي على كلاً من الرضا الوظيفي و الحالة النفسية للعاملين .

- غموض الدور و صراع الدور كانا منبأين هامين بالرضا الوظيفي .

- مساندة مشرف العمل لها تأثير وقائي من التأثيرات السلبية لضغوط العمل من صراع الدور و غموض الدور و حمل العمل الزائد.

إلا أن عزت عبد الحميد (1996) يشير في دراسته "المساندة الاجتماعية و ضغط العمل وعلاقة كل منهما برضا المعلم عن العمل" والتي تم جمع بياناتها من 187 معلم بالمرحلة الابتدائية (97 معلم، و 90 معلمة)، الذين إستجابوا لمقاييس المساندة الاجتماعية - إستبيان ضغوط العمل - إستبيان رضا المعلم عن عمله، وقد تم تحليل البيانات إحصائياً باستخدام تحليل التباين وتحليل التباين و اختبار مان ويتني، و اختبار (T test). وقد أكدت النتائج أن المساندة الاجتماعية لا تخفف تأثير ضغط العمل الكلي على الرضا عن العمل لدى المعلمين، بإستثناء المساندة المالية و مساندة الأسرة و الأقارب، كما عرضت النتائج أن المساندة الاجتماعية تخفف التأثير السلبي لضغط العمل على الرضا الوظيفي.

كما أوضح ليندروف (Lindorff, 2000) في دراسته التي كانت تهدف إلى دراسة العلاقة بين إدراك الضغوط و تلقي المساندة الاجتماعية لدى المديرين . وتقييم تأثير نوع جنس المدير علي إدراك فاعلية المساندة الاجتماعية و التي تم فيها جمع البيانات من 342 مدير و 108 مديرة.الذين طبق عليهم مقياس الدراسة التي تمثلت في مقياس الضغوط لجولدينبرج، 9 و مقياس المساندة الاجتماعية الذي أعده دونكيل وسشيتير وقد تم تحليل البيانات إحصائياً باستخدام تحليل الإلحدار و قد أوضحت النتائج أن إدراك تلقي المساندة الاجتماعية يرتبط ارتباطاً سلبياً ذو دلالة إحصائية بمعاناة المدير من الضغوط، والمساندة الوجدانية ترتبط بالضغوط المتزايدة للرجال، في حين أن تلقي المساندة المادية و المعلوماتية لم ترتبط بضغوط المدير لكل من الجنسين. كما أن المديرين الرجال أكثر إدراكاً لتلقي المساندة الوجدانية المخففة لوقع الصدمة.

كما أكد عوني عبد الحليم (2001) في دراسته التي هدفت إلى دراسة النموذج البنائي للإنهاك النفسي و مظاهره لدى معلمي المرحلة الثانوية العامة علي وجود تأثير سالب للمساندة الاجتماعية الداخلية المتمثلة في مساندة الزملاء و رؤساء العمل على صراع الدور و غموضه لدى معلمي المرحلة الثانوية .

كما أشار ديك و ونجير (Dick & Wagner, 2001) في دراستهما التي كان الهدف منها دراسة رد فعل الضغوط، و علاقته بالمساندة الاجتماعية و الكفاءة الذاتية لدى المعلمين. والتي تم جمع بياناتها من 210 معلم بألمانيا (110 معلمة، و 91 معلم)، الذين إستجابوا لأدوات الدراسة التي تمثلت في مقياس الاحتراق النفسي النسخة الألمانية، و مقياس المساندة الاجتماعية و مقياس الكفاءة الذاتية وكان من بين نتائجها أن :-

- المساندة الاجتماعية تخفف من حمل العمل الزائد.

- المساندة الاجتماعية والكفاءة الذاتية يمثلان متغيرات وسيطة بين الضغوط وردود أفعالها.

- ظهرت مساندة رئيس العمل كعامل مخفف لضغوط العمل، فالمعلمون الذين يستشعرون مساندة رؤسائهم في العمل يكون لديهم قدرة على مواجهة ما يتعرضون له من ضغوط.

- التفاعلات بين الزملاء تحسن المساندة الاجتماعية.

كما أضاف دافيد (David , 2002) في دراسته التي كان الهدف منها دراسة تأثير الضغوط، والكفاءة الذاتية، و المساندة الاجتماعية علي الضيقة النفسية "أن المساندة الاجتماعية يمكن أن تلطف تأثيرات الضغوط المهنية علي الضيقة النفسية إلي حد ما ، و ذلك لأن المساندة الاجتماعية تتوسط العلاقة بين الضغوط المهنية و الضيقة النفسية. أي أن المساندة الاجتماعية يمكن أن تعمل كحاجز يسكن تأثيرات الضغوط علي الضيقة النفسية، و ذلك يتمثل في مساندة الأصدقاء و الزملاء من خلال حلقات النقاش الجماعية، و شبكات المساندة الاجتماعية مما يعمل كذلك علي رفع مستوى الكفاءة الذاتية من خلال التدريب .

إلا أن نيسلي و آخرون (Nissly,et.al , 2004) أشارت في دراستها "العلاقة بين المساندة الاجتماعية و الضغوط ونية ترك العمل" والتي تمت علي 418 من معلمي الأطفال، و كان من أبرز نتائجها أن من يعانون من درجة عالية من الضغوط يعربون عن نية تركهم للعمل؛ بينما الذين يتسمون بتلقي درجة عالية من المساندة الاجتماعية أقل تعبيراً عن تلك الرغبة في ترك العمل، كما أن المساندة الاجتماعية لم تمثل حاجزاً ضد تأثيرات الضغوط المهنية العالية؛ لكن لها بعض التأثيرات الوقائية علي صراع الدور .

(ب)- التخفيف من الاحتراق النفسي:

إن غياب المساندة الإجتماعية المقدمة للمعلمين ترتبط بالاحتراق النفسي، كما أن قلة المساندة المقدمة من المشرفين في العمل ذات أهمية أكبر من المساندة المقدمة من الزملاء.

وقد أوضح بريزي وآخرون (Brissie et.al, 1988) في دراستهم ، والتي تمت علي 1.213 معلم من ستة مدارس إستجاب منهم 69% ، و بتحليل البيانات بإستخدام معاملات الارتباط وتحليل الإنحدار المتعدد . أن هناك علاقة إرتباط عكسية بين المساندة الإجتماعية المقدمة للمعلم من الأسرة ، والأصدقاء، و آباء الطلاب و بين الاحتراق النفسي للمعلم .

كما أكد فاربر (Farber , 1991) في دراسته "الاحتراق النفسي للمعلم و إعادة هيكلة المدارس الأوربية" أن المدرسة عندما تساعد المعلمين علي أداء مهامهم بالتعليم فهي بذلك تشارك في خفض الاحتراق النفسي للمعلم، و أن المعلم قد يواجه إحتراقاً نفسياً إذا ما حصل علي أجر إضافي ، و سمعة جيدة ؛ و لكن مصحوبة بمصادر غير كافية من الدعم الإداري. كما أشار إلى أن الفريق المرن يقلل إمكانية إحتراق المعلم بالاتصال و المساندة.

كما أشار مو (MO , 1991) في دراسته التي كان الهدف منها دراسة علاقة الضغوط والشخصية و المساندة الإجتماعية بالاحتراق النفسي "والتي تمت علي 414 معلمة بالمدارس الثانوية ، جاءت نسبة الإستجابة 71.4% ، و تمثلت في 399 معلمة الاتي إستجبن للأدوات الدراسة التي تمثلت في مقياس الاحتراق النفسي لماسلاش و جاكسون، و إستفتاء الضغوط المتعلقة بالعمل إعداد كرياكو و سوتكليف، و إستفتاء الدور لريزو وآخرون، و مقياس الشبكة الإجتماعية ثم بتحليل البيانات إحصائياً بإستخدام تحليل الإنحدار أسفرت النتائج عن :-

- أن المعلمة التي تتمتع بنمط شخصية من النوع (أ) التي تتسم بالنشاط والمثابرة والتقييم الإيجابي للذات لديها القدرة علي مواجهة صراع الدور وغموض الدور، كما أنها أقل عرضة للاحتراق النفسي.

- أن للمساندة الاجتماعية تأثير رئيسي علي كل من الضغوط و الاحتراق النفسي، فالبيئة التي تتسم بالمساندة الاجتماعية تجعل ذوات الخبرة أجدر علي مواجهة الاحتراق النفسي لما أكتسبته من خلال سنوات عملهم بالتعليم لبعض مهارات حل المشكلات مما يمثل حاجزاً ضد تعرضهن للاحتراق النفسي.؛ فالمساندة الاجتماعية لها تأثير وقائي من خطر الاحتراق النفسي.

- أن المعلمة التي تعاني الوحدة، و سنوات خبرة أقل بالتعليم تظهر درجة عالية من الاحتراق النفسي.

- أن كل من نمط الشخصية و مساندة الزملاء منبأت هامة بالإحجاز الشخصي. وعلي العكس مما أبرزته العديد من الدراسات التي أكدت القيمة الإيجابية للمساندة الاجتماعية وأن الدور البارز للمساندة الاجتماعية هو الدور الوقائي، و التخفيف من حدة المؤثرات النفسية السلبية كالضغوط و الاحتراق النفسي، إلا أن نتائج دراسة ساروس و ساروس (Sarros & Sarros, 1992) التي هدفا منها إلي دراسة علاقة مصادر و أنواع المساندة الاجتماعية بالاحتراق النفسي للمعلم. و التي أجريت علي 491 معلم للمرحلة الثانوية باستراليا ، اللذين طبق عليهم أدوات الدراسة التي تمثلت في مقياس الاحتراق النفسي لماسلاش و مقياس المساندة الاجتماعية، حيث أثبتت النتائج أن هناك بعض أنواع المساندة الاجتماعية تساهم في حدوث الاحتراق، وتؤثر في نفس الإتجاه علي أبعاد الاحتراق النفسي. فعند غياب التدريب الموجه المحترف فإن فرص التفاعل بين المعلمين كالمساندة الإنفعالية المتمثلة في الإستماع و القلق تُثير مشاعر الاحتراق النفسي بدلاً من أن تعمل علي

تخفيفها، و يفسر الباحثان ذلك بأن تزويد المعلمين لبعضهم بالنصيحة و المعلومات و إستماعهم لبعضهم البعض، وإظهار القلق عليهم و الثقة في تعبيراتهم عن مشاعرهم ، وكذلك إبداء التعليقات من نظرائهم حول مشاعرهم وإنجازهم الشخصي يزيد فرصة المعلمين من الإنغماس في خبراتهم السلبية، مما ينمي الاحتراق النفسي لديهم. إلا أن النتائج أثبتت أن المساندة الاجتماعية ذات علاقة إرتباط موجبة بالأحاساس بالإنجاز الشخصي.

في حين أثبت مانلوف (Manlove , 1994) في دراسته التي هدفت إلى "دراسة الضغوط المهنية و المساندة الاجتماعية و علاقتها بالاحتراق النفسي" الدور الوقائي للمساندة الاجتماعية من خطر حدوث الاحتراق النفسي و ذلك من خلال بيانات تم جمعه من 188 من العاملين برعاية الطفولة في مركز رعاية الطفولة في مناطق ريفية ببنسلفانيا، وقد تم تحليل بيانات أفراد العينة إحصائياً بإستخدام تحليل الإنحدار المتعدد. و جاءت النتائج تؤكد أن المساندة الاجتماعية تعمل كحاجز لتأثيرات صراع الدور وغموض الدور علي المظاهر الثلاث للاحتراق النفسي المتمثلة في (الإستنزاف الإنفعالي، و تبلد الشعور الشخصي، ونقص الشعور بالإنجاز) .

كما أتفق معه كلا من شيوك و ونج (Cheuk & Wong , 1995) من خلال ما أكدته دراستهما الضغوط و المساندة الاجتماعية و إحتراق المعلم، و كان الهدف منها دراسة مدي تأثير المساندة الاجتماعية كحاجز يمثل تأثيرات مضادة للضغوط علي الاحتراق. وقد تم جمع بيانات الدراسة من 80 معلم بإستخدام مقياس ضغوط المعلمين إعداد و يلسون و مقياس الاحتراق النفسي إعداد روزين و ميكير، و مقياس المساندة الاجتماعية، ثم تم تحليل البيانات إحصائياً بإستخدام تحليل التباين، وقد أكدت نتائجها أن المساندة الاجتماعية التي يتلقاها المعلم من مصادر: الزملاء المعلمين - المشرفين - أفراد العائلة، يمكن أن تمثل حاجزاً هاماً لها من

تأثيرات مضادة لحدوث الاحتراق النفسي، وان المساندة الإجتماعية منبأ هام بالاحتراق النفسي.

كما أكدت إليزابيث (Elizabeth, 1995) في دراستها كفاءة المعلم وإحتراقه النفسي بمرور الوقت، والتي تم جمع بياناتها بتطبيق مقياس الاحتراق النفسي لإعداد ماسلاش و جاكسون - و مقياس مساندة المدير وتمثلت عينة الدراسة في 330 معلم في السنة الأولى أما بعد مرور سنة فكان عدد المستجيبين 264 معلم، و بتحليل البيانات إحصائياً بإستخدام معاملات الإنحدار و تحليل التباين، جاءت النتائج تؤكد أن مساندة المدير ترتبط عكسياً بتبلد الشعور الشخصي و الإستنزاف الإنفعالي، بينما ترتبط إيجابياً بالإلحجاز الشخصي.

و كذلك أكد بيدرو (Pedro , 1997) في دراسته "دراسة المصادر و الأعراض المختلفة للاحتراق النفسي" و قد تمثلت عينة الدراسة في 95 من الموظفين العاملين بمراكز خدمة Mentaly disabled ، وأكدت نتائج تحليل الإنحدار أن هناك علاقة إرتباطية سالبة بين مساندة المشرف والإستنزاف الإنفعالي ونقص الشعور بالإلحجاز الشخصي، بينما لم تكن هناك علاقة بين المساندة الإجتماعية و تبلد الشعور الشخصي. في حين أن مساندة زملاء العمل منبأ فقط بالإستنزاف الإنفعالي .

كما أشار جميلاش و جاتيس (Gmelch & Gates 1998) في دراستهما التي كان الهدف منها دراسة الخصائص التنظيمية و السمات الشخصية الأكثر إسهاماً في حدوث الاحتراق النفسي لمدير المدرسة، هذا إلي جانب تقييم دور كلاً من العلاقات الإجتماعية و المساندة الإجتماعية علي كلاً من الاحتراق النفسي و الرضا الوظيفي، و الأداء في العمل. و لقد تم جمع بيانات الدراسة من 740 مدير مدرسة إستجاب منهم فقط 74٪ لمقاييس الدراسة التي تمثلت في مقياس ماسلاش و جاكسن للاحتراق النفسي ، و مقياس ضغوط المدير إعداد سوينت و جميلش

و إستبيان الدور الإداري إعداد ريزو وآخرون، وجاءت النتائج تشير إلي أن الأداء الإداري الناجح يرتبط بالرضا الوظيفي و الشخصية المتسمة بالتحدي و ليس بالشخصية المتسمة بالمنافسة. كما أن المساندة الإجتماعية تؤثر علي كلاً من الرضا الوظيفي ، و تقييم الأداء، كما كشفت التحليلات البعدية أن :-

-مساندة المشرف ترتبط أكثر بدرجة الرضا الوظيفي .

- مساندة العائلة إرتبطت أكثر بفهم المدير لأدائه الوظيفي.

- هناك علاقة إرتباطية دالة إحصائياً بين المساندة الإجتماعية من العائلة، و الأصدقاء و المشرفين والزملاء بأبعاد الاحتراق النفسي للمدير.

-المساندة الإجتماعية كانت منبأ هام بصراع الدور و غموض الدور، و بالضغوط بوجه عام خاصة مساندة المشرف .

- بينما لم تؤكد نتائج هذه الدراسة علاقة بين المساندة الإجتماعية و الاحتراق النفسي لمدير المدرسة.

كما أشارتا لحجة زكي موسي، و مديحة عثمان عبد الفضيل (1998) في دراستهما "أساليب مواجهة المشكلات في علاقتها بكل من الضغوط النفسية و الاحتراق النفسي لدي عينة من معلمي المدارس الثانوية بمدينة المنيا." أنه توجد علاقة إرتباط موجبة بين الاحتراق النفسي و إنخفاض المساندة التي يتلقاها المعلم من الإدارة.

كما أكد جراو و آخرون (Grau,et.al,2001) من خلال دراستهم التي كان الهدف منها دراسة أثر الكفاءة الذاتية للمدير علي الضغوط المهنية للموظفين و التي إستندت على إستجابات 140 موظف يستخدمون التقنيات الحديثة في وظائفهم، و الذين إستجابوا لمقاييس عوامل الضغط، و صراع الدور إعداد ريزو، و إستفتاء مناخ المساندة الإجتماعية إعداد فوكس، و مقياس جاكسن للسيطرة

الذاتية علي الوقت، و مقياس الاحتراق النفسي و مقياس الكفاءة الذاتية النسخة الألمانية، و مقياس الرضا الوظيفي إعداد ميلي و بير، ثم تم تحليل البيانات إحصائياً باستخدام تحليل التباين وتحليل الإنحدار، و قد أكدت النتائج أن المساندة الاجتماعية منبأ هام بصراع الدور الذي يؤدي تبعاً للضغوط.

كما أكد عوني عبد الحليم (2001) في دراسته "النموذج البنائي للإنهاك النفسي ومظاهره لدي معلمي المرحلة الثانوية العامة" حيث تمثلت عينة الدراسة في 200 معلم و معلمة (120 معلم ، و 80 معلمة) من معلمي المدارس الثانوية العامة الذين إستجابوا لمقاييس الدراسة التي تمثلت في مقياس الاحتراق النفسي إعداد ماسلاش، و مقياس بيئة العمل المدرسي للمعلمين إعداد عوني عبد الحليم عطية، و مقياس المساندة الاجتماعية للمعلمين إعداد عزت عبد الحميد، وتم تحليل البيانات إحصائياً باستخدام معاملات الإنحدار و تحليل المسار، و جاءت النتائج تؤكد علي وجود تأثير سالب دال إحصائياً لمساندة الزملاء، و مساندة الأصدقاء علي كل من الإستنزاف الإنفعالي ، و تبلد الشعور الشخصي، و وجود تأثير موجب دال إحصائياً لمساندة الزملاء و الأسرة و الأقارب علي الشعور بالإنجاز الشخصي.

و كذلك أثبت باروش و آخرون (Baruch , et . al , 2002) من خلال دراستهم "مصادر المساندة الاجتماعية و الاحتراق النفسي و الرضا الوظيفي و معدل الإنتاج"، والتي تم جمع بياناتها من 211 موظف (92 رجل و 119 امرأة)، و التي كان من بين نتائجها أن المساندة الاجتماعية إرتبطت سلبياً بالاحتراق النفسي، و إيجابياً بالرضا الوظيفي و معدلات الإنتاج .

كما أشار بيزنتي و آخرون (Pisanti ,et. al , 2003) في دراستهم التي تمثل تحقيق إستكشافي عبر الثقافات، والتي قد تضمنت بيانات تم جمعه من 11 دولة أوروبية، تمثلت في 1822 معلم ثانوي، و كان الهدف من الدراسة "دراسة الفروق

بين معلمي المدرسة الثانوية في ضوء الاختلافات الثقافية في الاستنزاف الإنفعالي - تبلد الشعور الشخصي - الإنجاز الشخصي - المساندة الاجتماعية - سيطرة العمل - الإشراف الوظيفي - الشكاوي الصحية، و كان من أبرز نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباط سالبة دالة إحصائياً بين المساندة الاجتماعية و كلاً من الاستنزاف الإنفعالي و تبلد الشعور الشخصي .

كما أكد ويلك و موينيهان (Wilk & Moynihan, 2005) في دراستهما التي كان الهدف منها هو دراسة أثر مساندة مشرفي العمل علي إنفعالات العمال داخل نطاق العمل" و التي ركزا فيها علي الاستنزاف الإنفعالي كمثال لهذه الإنفعالات، حيث تم إجراء هذه الدراسة علي 940 عامل، وأثبتت النتائج أن الاستنزاف الإنفعالي للعامل لا يرتبط بمساندة المشرف فحسب بل أن هناك عوامل أخرى تؤثر فيه منها الإقتران والتفاعل بين العامل و مشرفيه، و الكفاءة الذاتية للعامل نفسه .

و ذلك علي عكس ما أكده محمد و حمدي (Muhammad& Hamdy , 2005) من خلال إختبارهما لنموذج الاحتراق النفسي و مساندة المشرف، حيث تم إختبار ذلك النموذج داخل إطار الثقافة العربية من خلال البيانات التي تم جمعه من 308 موظف عربي في منظمات العمل بالكويت وبإستجاباتهم علي أدوات الدراسة التي تمثلت في مقياس الاحتراق النفسي لماسلاش و جاكسن- مقياس الإلتزام التنظيمي لبورتر - مقياس الرضا الوظيفي - مقياس مور لنية ترك العمل - مقياس مساندة المشرف لكوزيك، ثم تم تحليل البيانات إحصائياً بأستخدام الإحصاء الوصفي، و تحليلات الارتباط والانحدار و جاءت نتائج الدراسة تؤكد الدور الوقائي للمساندة الاجتماعية التي يقدمها المشرف لموظفيه والذي يقيهم من خطر التعرض للاحتراق النفسي .

(ج) - علاقة المساندة الإجتماعية بالرضا الوظيفي:

إن المستوي المنخفض من المساندة الإجتماعية يرتبط بأنخفاض الرضا الوظيفي. فأشار شونفيلد (Schonfeld , 2001) في دراسته "الضغوط التي تعاني منها المعلمات خلال السنة الأولى من العمل بالتدريس" والتي تم جمع بياناتها من 184 معلمة معينة حديثاً، و كشفت نتائج الدراسة عن أن المساندة التي تتلقاها المعلمات من خارج موقع العمل تنبأ بمستويات عالية من الدافع للعمل بالتعليم. كما أكد أوسكا وآخرون (Osca , et,al ,2005) في دراستهم أن مساندة الزملاء لها تأثير أكبر علي نوعية الإنتاج .

الفصل الثالث

المهارات الاجتماعية

الفصل الثالث

المهارات الاجتماعية

مقدمة:

إن الإنسان دائماً في حاجة إلي أن يتعايش مع الأفراد الآخرين في المجتمع، وأن ينال محبتهم، وتقديرهم لإثبات ذاته بينهم؛ فالعلاقات الاجتماعية هي ارتباطات بين الأشخاص بعضهم البعض في صورة أنظمة اجتماعية تتمثل في أشكال متنوعة من التفاعلات بين الأفراد، بحيث يؤثر كل منهم في الآخر ويتأثر به، مما يؤدي إلي حدوث التعلم الذي يضمن تغيرات في سلوك الأفراد؛ أي كل ما يصدر عن الفرد من سلوك عند مواجهته للشخص الآخر، وما يتيح لكل منهما حصيلة نتيجة لوجودهما معاً، وما يقوم بينهما من علاقات وتفاعلات مشتركة.

وتحتل المهارات الاجتماعية مكاناً بارزاً في حياة الفرد منذ طفولته، وحتى ناية عمره، لما لها من أهمية في عملية التفاعل الاجتماعي الذي يعتمد علي مهارات الفرد اللفظية وغير اللفظية في التواصل مع الآخرين، ولها أثر فعال في عملية التوافق خاصة التوافق الاجتماعي الذي يساعد الفرد علي تقدير وتحقيق ذاته من ناحية، ومن ناحية أخرى تجعل الفرد يستشعر الأدوار الاجتماعية المختلفة التي يقوم بها، وتزيد من ثقته في نفسه في التعامل مع المواقف الاجتماعية المختلفة بلا خجل، أو تردد، أو خوف، أو شك في الآخر، أو من الآخر.

وتعد المهارات الاجتماعية إحدى عوامل الصحة النفسية الهامة للفرد لما لها من دور بارز في عملية التوافق الاجتماعي، كما أنها ترتبط مع العديد من أبعاد الصحة النفسية كالتوافق، والثقة بالنفس، وتقدير الذات.

ويشير عبد اللطيف خليفة (1997 : 18-19) إلى أن المهارات الاجتماعية تمثل مع القدرات العقلية جناحي الكفاءة والفاعلية في مواقف الحياة، والتفاعلات اليومية للفرد مع المحيطين به؛ فالمهارات الاجتماعية ترتبط بالنواحي العقلية للفرد،

حيث القصور في التفاعل الاجتماعي يختلف باختلاف مستوى الذكاء العام؛ فمع انخفاض الذكاء تزايد عزلة الفرد، كما تزايد صعوبة التفاعل الاجتماعي، وتنخفض القدرة علي التخابط والتواصل مع الآخرين؛ إن المهارات الاجتماعية لها دور مهم في زيادة التحصيل الأكاديمي والتفاعل الشخصي للطلاب، حيث تؤكد أنه توجد علاقة بين بعض أبعاد المهارات الاجتماعية والقدرة الإبداعية لدي التلاميذ.

وتلعب المهارات الاجتماعية دوراً فعالاً ومؤثراً في الكثير من جوانب حياة الفرد النفسية، والاجتماعية، والأكاديمية، ومن ثم فإن أية اضطرابات في المهارات الاجتماعية قد يصاحبها اضطرابات في جوانب متعددة من حياة الفرد، وعلي الرغم من أن العالم اليوم أصبح قرية صغيرة إلا أن الفرد قد يفشل في الكثير من مواقف التفاعل والاتصال الاجتماعي، وهذا بدوره يؤدي إلي ارتفاع درجة القلق لدي الفرد، وهذا يسبب له الاكتئاب، بل قد يدفع الفرد إلى العزلة والوحدة والإحساس بالرفض الاجتماعي، مما يجعل الفرد أكثر ميلاً للعدوانية تجاه المجتمع، وبالتالي لا يشعر بتقدير المجتمع له، ولا يرضي عما يفعله أو يقوم به من واجبات شخصية واجتماعية. (السيد محمد ، 2006 : 5)

مفهوم المهارات الاجتماعية:

لقد تعددت وجهات النظر حول مفهوم المهارات الاجتماعية فيعرفها فؤاد البهي (1981: 9) بأنها نظام متناسق من النشاط الذي يستهدف الفرد فيه تحقيق هدف معين عندما يتفاعل مع الآخرين، أو أنها عملية تفاعل فرد مع آخر يقوم بنشاط اجتماعي يتطلب منه مهارة ليوائم بين ما يقوم به الفرد الآخر وبين ما يفعله هو، وليصحح مسار نشاطه الاجتماعي ليحقق بذلك هذه المواءمة.

كما يعرفها والكسر، وآخرين (Walker et al., 1992) بأنها الاستجابات الاجتماعية والمهارات التي تتيح للفرد أن يبدأ ويحافظ على علاقات إيجابية مع

الآخرين، وتساهم في تقبل الرفاق، وفي توافق مدرسي ناجح ، وتتيح للفرد ان يساير البيئة الاجتماعية بفاعلية وتوافق .

ويعرف ريجيو (Riggio, 1990) المهارات الاجتماعية بأنها : " قدره الفرد علي التعبير الانفعالي والاجتماعي بطريقة لفظية بإجادة لغة الكلام إلي جانب مهارته في ضبط وتنظيم تعبيراته غير اللفظية كقدرته علي ضبط الانفعال، واستقبال انفعالات الآخرين وتفسيرها ، ووعيه بالقواعد المستترة وراء التفاعل وقدرته علي لعب الدور واستحضار الذات اجتماعياً.

ويذكر عبد اللطيف خليفة (1997: 19) أن المهارات الاجتماعية هي قدرة الفرد علي التعبير عن المشاعر الإيجابية والسلبية في سياق العلاقة بين الأشخاص، وتشمل الاستجابات المناسبة اللفظية وغير اللفظية؛ فالمهارات الاجتماعية سلوك مكتسب يهدف إلي التفاعل الاجتماعي والتدعيم الإيجابي مع الآخرين، وتدور حول أساليب التعامل والتفاهم بين الناس تدعياً للعلاقات، وحلاً للمشكلات، وعلاجاً للأزمات، وتعاملاً مع المواقف المفاجئة والطارئة .

وكما عرفت أميرة بخش (1997 : 106) بأنها عادات وسلوكيات مقبولة اجتماعياً يتدرب عليها التلميذ إلى درجة الإتقان والتمكن من خلال مواقف الحياة اليومية تفيده في إقامة علاقات مع الآخرين في مجاله النفسي .

أما ميريل (Merrell,1998) فيري أن المهارات الاجتماعية هي السلوكيات النوعية التي تؤدي إلي نتائج اجتماعية مرغوبة عند تلقينها .

ويعرف محمد عبد الرحمن (1998 : 16) المهارات الاجتماعية بأنها قدره التلميذ علي المبادأة بالتفاعل مع الآخرين، والتعبير عن المشاعر السلبية والإيجابية إزاءهم، وضبط انفعالاته في مواقف التفاعل الاجتماعي، وبها يتناسب مع طبيعة الموقف.

ويري لين (Iyun, 1999) أن المهارات الاجتماعية عملية معرفية سلوكية، ومهارات اتصال أساسية، ولنجاح الفرد في تفاعلاته يتطلب من الفرد القدرة علي الضبط، وإدراك السلوك اللفظي، وغير اللفظي، مع الإحساس بالآخرين، ومدخلات المهارات الاجتماعية هي: (الاستقبال الدقيق، ومعرفة الدلائل والقرائن المصاحبة)، أما مخرجاتها فهي: (تحديد وإصدار الاستجابات المناسبة، مع تقييم رد الفعل من وإلى الآخرين) .

وتعرفها سهير شاش (2002 : 112) بأنها قدرة التلميذ علي التفاعل الاجتماعي مع أقرانه، والاستقلال، والتعاون مع الآخرين، والقدرة علي ضبط الذات، إلي جانب توافر المهارات الشخصية في إقامة علاقات إيجابية بناءة ، وتدير الأمور والتصرفات، مع القدرة علي التحكم في المهارات المدرسية (الأكاديمية) .

ويري ناجي مرشد (2003 : 8) أن المهارات الاجتماعية هي مجموعة من المهارات اللفظية وغير اللفظية يتدرب عليها التلاميذ وذلك لمساعدتهم على القدرة على تبادل الأحاديث والتفاعل مع الآخرين .

ويري عادل عبد الله (2006 : 179 - 198) بأنها مجموعة الاستجابات والأنماط السلوكية الهادفة اللفظية منها وغير اللفظية التي تصدر عن التلميذ، والتي تتضمن المبادأة بالتفاعل الاجتماعي مع الآخرين، والتعاون معهم، ومشاركتهم ما يقومون به من أنشطة وألعاب ومهام مختلفة، وتكوين علاقات اجتماعية إيجابية، وصدقات معهم، والتعبير عن المشاعر والانفعالات والاتجاهات نحوهم، واتباع القواعد والتعليمات، والقدرة علي مواجهة وحل المشكلات الاجتماعية المختلفة .

ويعرفها السيد محمد (2006 : 9) بأنها عملية معرفية سلوكية صريحة، تستخدم في التعاملات الشخصية، ويستخدم فيها السلوكيات غير اللفظية كإشارات العين، وإيماءات الرأس، وحركات الجسم، وذلك لتوضيح السلوك اللفظي.

ويرى المؤلف ان التعريفات السابقة تؤكد على المبادئ السلوكية في تعلم واكتساب المهارات الاجتماعية في سياق إجتماعي مثير - استجابة، ويمكن ملاحظتها، وتدعيمها إيجاباً وسلباً في ضوء المقبولية الاجتماعية، وأنها تقوي أو تعرض للانطفاء وفقاً لنتائجها الاجتماعية، كما أنها ذات قيمة للفرد والآخرين في مجال التفاعل الاجتماعي .

وبعد هذا العرض للتعريفات المختلفة لتعريف المهارات الاجتماعية يقدم المؤلف تعريفاً للمهارات الاجتماعية ينص على أنها عادات وسلوكيات مقبولة إجتماعياً يتدرب عليها التلميذ إلى درجة الإتقان والتمكن من خلال التفاعل الاجتماعي الذي يعد بمثابة مشاركة بين التلاميذ في مواقف الحياة اليومية، وتفيد في إقامة علاقات مع الآخرين في محيط مجالته النفسي.

مكونات المهارات الاجتماعية:

يري العديد من الباحثين أن المهارات الاجتماعية تشتمل على الآتي:

أ - علاقة إيجابية مع الآخرين:

وهي أن يحتفظ الفرد بعلاقات إيجابية مع الآخرين (الآباء، والأقران ، والمدرسين، والأشخاص) التي تتطلب طبيعة أدوارهم التفاعل المباشر أو غير المباشر مع الفرد .

ب - المعرفة الدقيقة والملائمة لقواعد السلوك الاجتماعي :

وهي أن يري الفرد نفسه أي صورة ذاته كما يدركها هو وكما يدركها الآخرون، وأن يفسر المواقف الاجتماعية .

ج - غياب السلوك اللائق :

وهو أن يعكس سلوك الفرد أنماط السلوك السوي خلال تعاملاته الاجتماعية مع الآخرين، مثل الإنصات لمحدث، والتحكم في الذات، ملائمة ردود الأفعال تجاه الآخرين.

د - السلوكيات الاجتماعية الفعالة :

وهي ظهور السلوكيات الاجتماعية الفعالة على الفرد ، ومحاولة المبادرة بالاتصال مع الآخرين ، وأن يستجيب للمواقف الاجتماعية ، وأن يكون إيجابياً مع المؤشرات الاجتماعية

وتناول عدد من الباحثين عناصر و مكونات المهارات الاجتماعية من زوايا متعددة ؛ فقد أشار موريسون (Morrison, 1981) إلى أن المهارة الاجتماعية تشمل علي ثلاثة مكونات رئيسية وهي:

أ- العناصر التعبيرية (Expressive Elements) وتشمل :

1- محتوى الحديث (Speech content).

2- عناصر لغوية (Para-Linguistic Elements) وتشمل: حجم الصوت Voice ، سرعة الصوت Pace ، نغمة الصوت Pitch ، نبرة الصوت Tone.

3- السلوك غير اللفظي (Non-verbal behavior) ، ويشمل: التمرکز حول الجسد المسافة بين الشخصية (Proxemics) ، الحركة التعبيرية (Kinesics) ، الاتصال بالعين (التلاحم البصري) (Eye Contacted) ، التعبير الوجهي (Facial expression) .

ب- العناصر الاستقبالية (Receptive Elements) وتشمل:

- 1- الانتباه (Attention) .
- 2- حل الشفرة (الفهم اللفظي وغير اللفظي للمحتوي) Decoding.
- 3- معرفة زائدة بالعادات الثقافية و سياق الكلام (Knowledge of Context Factors and Cultural Mores)

ج- الاتزان التفاعلي (Interactive balance) ويشمل :

- 1- توقيت الاستجابة (Response timing) .
 - 2- نمط الحديث بالدور (In turn talking) .
 - 3- التدعيم الاجتماعي (Social reinforcement) .
- ومن ناحية أخرى وضع ريجيو (Riggio,1986) نموذجاً لتحديد مكونات المهارات الاجتماعية في ضوء مهارات التواصل الاجتماعي التي يقسمها إلى ثلاث مهارات هي: مهارة التعبير (الإرسال) Sending ، مهارة الحساسية (الاستقبال) Receiving ، مهارة ضبط و تنظيم المعلومات Controlling أثناء التواصل، وتقع هذه المهارات الثلاث في مستويين : المستوى الانفعالي ، و المستوى الاجتماعي، وفيما يلي تفصيل هذه المهارات : -

1) مهارات الاتصال غير اللفظي (Non- Verbal Communication Skills)

ويندرج تحتها المهارات التالية :

- 1- التعبير الانفعالي (Emotional Expression) : و يتضمن الصدق و التلقائية في التعبير عن الانفعالات و المشاعر من خلال ما يبدو من تعبيرات الوجه وخصائص الصوت و إيماءات الجسم الخ ، كما يتضمن التعبير عن الاتجاهات والمكانة وإشارات التوجه بين الشخصين .

2- الحساسية الانفعالية (Social Sensitivity) وتتضمن المهارة في استقبال وفك رموز أشكال الاتصال غير اللفظي الصادرة عن الآخرين سواء كانت تعبر عن انفعالاتهم ومشاعرهم ، أو عن اتجاهاتهم ومعتقداتهم ، أو عن مكانتهم ووضعهم .

3- الضبط الانفعالي (Social Control) ويتضمن القدرة علي ضبط مظاهر التعبير عن الانفعالات الداخلية التي لا تتلاءم مع الموقف .

ب) مهارات الاتصال اللفظي (الاجتماعي)

(Verbal (Social) Communication Skills)

ويندرج تحتها المهارات التالية :

1- التعبير الاجتماعي (Social Expression): ويشير إلي الطلاقه اللغوية والقدرة علي الاتصال بالآخرين لفظياً، والاشتراك معهم في المحادثات الاجتماعية، والكفاءة في استهلاك الحديث وتوجيهه.

2- الحساسية الاجتماعية (Social Sensiting) : وتشير إلى قدرة الفرد على استقبال رموز الاتصال اللفظي، ومعرفة معايير، وقواعد السلوك الاجتماعي المناسب للمواقف .

3- الضبط الاجتماعي (Social Control) : ويشير إلى القدرة على الحضور الاجتماعي للذات (Social Self-Presentation) ، ويتميز الفرد بالثقة بالنفس، واللياقة، والحكمة، وصياغة السلوك الشخصي بما يلائم مقتضيات الموقف الاجتماعي.

وأشار السيد السمدوني (1991 : 2 - 4) إلى أن المهارات الاجتماعية تشمل جانبين: الجانب الانفعالي ويختص بالتعبير الانفعالي، أما الجانب الثاني

هو الجانب الاجتماعي، ويختص بالاتصال اللفظي، وتشتمل على سبعة أبعاد فرعية وهي :-

1 - التعبير الانفعالي:

وهو عبارة عن مهارة في الإرسال غير اللفظي والتي تشمل المهارة في إرسال الرسائل الانفعالية، وتعكس قدرة الفرد علي التعبير بتلقائية وصدق عما يشعر به في حالات انفعالية، وذوو المهارة العالية في التعبير الانفعالي لديهم القدرة علي جذب الآخرين والتأثير فيهم، وإثارة مشاعرهم؛ أما عدم القدرة علي التعبير الانفعالي بتلقائية تؤدي إلى سوء الفهم بين أطراف التفاعل الاجتماعي، مما يؤدي إلى سوء الصلات الاجتماعية والروابط الوجدانية.

2 - الحساسية الانفعالية:

وهي مهارة في استقبال انفعالات الآخرين ، وقراءة وتفسير رسائلهم الانفعالية اللفظية، وذوو الحساسية الانفعالية العالية لديهم حساسية للرسائل الانفعالية الصادرة من الآخرين وتفسيرها .

3 - الضبط الانفعالي:

وهو عبارة عن القدرة على ضبط وتنظيم التعبيرات غير اللفظية والانفعالية والقدرة على إخفاء الملامح الحقيقية للانفعالات، والقدرة على التحكم فيما يشعر به الفرد من انفعالات، ومن لديهم قدرة عالية في ذلك يجيدون ضبط التعبير الظاهري للانفعالات .

4 - التعبير الاجتماعي:

وهو عبارة عن مهارة التعبير اللفظي، والقدرة على لفت أنظار الآخرين عند التحدث في المواقف الاجتماعية، ومن يجيد هذه المهارة هو متحدث بارع، يتمتع بالطلاقة اللفظية، وقادر على عقد كثير من الصداقات .

5 - الحساسية الاجتماعية:

وهو القدرة على الإنصات (الاستقبال) اللفظي، والحساسية والوعي بالقواعد المستترة وراء أشكال التفاعل الاجتماعي، والفهم الكامل لآداب السلوك الاجتماعي ، والاهتمام بالسلوك بالطريقة اللائقة في المواقف الاجتماعية ، وذوو الحساسية الاجتماعية العالية لديهم فهم لقواعد الآداب الاجتماعية، مع مراعاة أن الدرجة العالية هنا مع درجة منخفضة على مقياس التعبير وال ضبط الاجتماعي تشير إلى الوعي الزائد بالذات ونقص المشاركة في التفاعل الاجتماعي .

6 - الضبط الاجتماعي:

وهو عبارة عن مهارة لعب الدور، وتحضير الذات اجتماعياً؛ أي أنه نوع من التمثيل الاجتماعي، وهو لازم لتنظيم عملية الاتصال والتفاعل الاجتماعي، وأصحاب المستوي العالي في مهارة الضبط الاجتماعي يمكنهم القيام بأدوار اجتماعية متنوعة بكل حنكة ولباقة وثقة بالنفس في المواقف الاجتماعية ، وتكييف السلوك الشخصي ليكون ملائماً في أي موقف اجتماعي معين .

7 - المراوغة:

وتشير إلى الرغبة أو الميل لمراوغة الآخرين والتلاعب في جوانب الموقف الاجتماعي للحصول على نتائج مقبولة للفرد .

ومن خلال عرض التراث السيكولوجي للمهارات الاجتماعية أوضح هاني عتريس (1997 : 15 - 18) أن المهارات الاجتماعية في إطار الاتصال الشخصي تتكون من العناصر التالية:

أ. مهارات التواصل اللفظي Verbal Communication Skills :

وتتركز هذه المهارات حول ادب الحديث والحوار (Politeness)، وأن تكون أشكال الكلام، وصيغ الاتصال اللفظي موافقة (Agreeable)، ومثيية (Rewarding) للآخرين، ويندرج تحتها المهارات الآتية:

1. المودة: وهي تنطوي على قبول طرف التفاعل الآخر، ومشاعر الدفء تجاهه والحرص على جعل اللقاء ممتعاً.
2. الحفاظ على تقدير الذات لطرف التفاعل : وتعني الحرص على تجنب ما قد يضير بتقدير طرف التفاعل الآخر لذاته أو يفقده ماء وجهه .
3. تجنب صيغة الإلزام : وتعني ضرورة التخفيف من استخدام صيغة الأمر والمطالب المباشرة والكثيرة .
4. معرفة كيفية الاعتراض أو قول "لا" : بمعنى الحرص على تأكيد نقاط الاتفاق، وتجنب مواقع الاختلاف عند التفاوض كالقول : "نعم - ولكن"، أو الاعتراض بإبداء الأسف مصحوباً بإشارات إيجابية غير لفظية "كالابتسام مثلاً .
5. تهذيب الخطأ: فعند تجاوز قاعدة معينة، أو التسبب في إحباط الآخرين، أو إغضابهم، أو الإساءة إليهم - يحاول الفرد إصلاح ذلك الأمر، والتخفيف من وقعه من خلال: الترفية (Concession) عن طريق الاعتداء، وإبداء الأسف أو ذكر الأعذار (Excuses)، أو التبريرات (Justifications).
6. تجنب تجاوز القواعد: أي تجنب مقاطعة شخص ما أثناء الحديث أو النكات غير المناسبة .

ب- مهارات التواصل غير اللفظي Non-verbal communication وتشمل :

1- الحيز بين الشخصي (Interpersonal space) :

و يشير الى المسافة التي تفصل بين طرفي التفاعل، و يتخذ أربع صور:

- حيز العلاقات شديدة الخصوصية (Intimate distances) : و يتراوح من الالتصاق البدني الكامل الى مسافة (6-18) بوصة، ويستخدم في النشاطات الأكثر خصوصية .
- حيز العلاقات الشخصية (personal distances) : ويتراوح مدى قطرة من (2/11 إلى 4) قدم، وهي أكثر المسافات التي يستخدمها الناس في الحوار مدعاة للراحة .
- الحيز الاجتماعي (Social Distances) : و تتراوح مسافة بين (4 إلى 12) قدم وهي تفصل بين اثنين يعملان معا او يعقدان صفقة مالية، أو بين الاشخاص في المواقف الاجتماعية .
- الحيز العام (Public Distances): ويبدأ من (12) قدم فأكثر ويستخدمه المدرسون أو المتحدثون في التجمعات العامة .

2- الخصائص الصوتية (Vocal Characteristics):

ويدخل في ذلك: نغمة الصوت، ونبراته، وصداه، ومعدل الكلام، وسرعة تتابع الكلمات، وكلها مكونات صوتية هامة للرسالة التي يراد نقلها، والتي يمكن بسهولة أن تؤكد ما يقال .

3- لغة البدن (Body Language):

وهي أن الاتصال بين الشخص يتم من خلال حركات الجسم وإيماءاته المختلفة كحركات الذراع أو اليد أو الأرجل، والتي تكون كافية لتحديد ما قد يقال

من الكلمات، والجلوس في مواجهه الآخر مباشرة ، هز الرأس في موافقة أو رفض، وهز الأرجل ، اللعب بنمايات الشعر، فرك الأصابعالخ قد ترتبط بالمشاعر السلبية .

4- لغة العيون أو الاتصال البصري (Eye Language, Eye Contact):

حدة وشدة التقاء النظرات إشارات غير لفظية هامة في تحديد كيف يشعر الفرد تجاه شخص ما في موقف ما ، وكيف يشعر هذا الشخص تجاه الآخرين .

5- تعبيرات الوجه (Facial Expressions):

فلكل وجه رسائله الفريدة التي هي مؤشرات إنفعالية تعكس بوضوح الحالة الداخلية للشخص: كالغضب، والحزن، والسعادة، والدهشة، والخوف....الخ.

أما ميرل (Merrell, 1998) فيعرض مكونات المهارات الاجتماعية للتلاميذ من خلال تقييم كل من الأم والمعلمة وفقاً للعناصر التالية :

1- التفاعل الاجتماعي (Social Interaction) : ويقصد بها مهارة التلميذ في

التعبير عن الذات، والاتصال الشخصي بالآخرين وجهاً لوجه، والتفاعل معهم في الأنشطة الاجتماعية المختلفة، وإقامة علاقات صداقة دائمة يسودها الود والثقة المتبادلة.

2- الاستقلال الاجتماعي (Social Independence) : ويقصد به مهارة

التلميذ في أداء المهام معتمداً على نفسه ، والقيام بالأعمال ، والحفاظ على أدواته والدفاع عن حقوقه بفاعلية.

3- التعاون الاجتماعي (Social Cooperation): ويقصد به مهارة التلميذ

في مساعدة ومعاونة زملائه وأقرانه في مواقف الحياة الاجتماعية بالاشتراك معهم في الأنشطة الجماعية لإنجاز عمل ما .

4- الانضباط الذاتي (Self-Control): ويقصد به إظهار التلميذ الطاعة ، والامتثال للتعليمات وإتباع القواعد الاجتماعية.

5- المهارات الينشخصية (Interpersonal Skills): ويقصد بها المهارات الهامة في إقامة علاقات إيجابية مع الآخرين كالمشاركة في الأنشطة والتقبل الاجتماعي من الأقران، والحساسية بمشاعرهم، وتفهم مشكلاتهم .

6- مهارات تدبير الأمور والتصرف (Self-Management Skills): ويقصد بها مهارة الانضباط وإطاعة القوانين والمتطلبات المدرسية، والسيطرة في الانفعالات.

7- المهارات الاجتماعية المدرسية (المهارات الأكاديمية) (Academic Skills) : وهي المهارات التي تتعلق بأداء التلميذ في الفصل والاشتراك في الأنشطة المدرسية .

ويرى البعض أن المهارات الاجتماعية لها مكونات وأبعاد تختلف باختلاف المرحلة العمرية للفرد والبيئة الثقافية والاجتماعية التي يعيش فيها الفرد، وكذلك المستوى الاجتماعي للفرد، وجنس الفرد، ومواقف التعامل؛ ففي مرحلة دور الحضنة ورياض الأطفال يلزم الطفل إتقان مهارات اللغة، والتعاون، والاحترام، والنظام والتحيز، وفي المرحلة الابتدائية يحتاج التلميذ إلى مهارات الاستماع، والمشاركة، والتساؤل، ومساعدة الآخرين، وحل المشكلات ؛ أما المهارات الاجتماعية التي تلزم البالغين فتتمثل في:

- إدراك وفهم تعبيرات الوجه ونبرات الصوت .

- الإلمام بعادات وتقاليد المجتمع .

- الوعي التام بحركات أعضاء الجسم كالعين واليد والرأس .

- مهارات التنظيم والترتيب للأفكار والألفاظ والعبارات .

- التعرف على وقع المزاج، وتوقع رد الفعل .

كما حدد محمد عبد الرحمن (1998 : 17-18) مكونات المهارات الاجتماعية وفقاً لمقياس ما تسون وآخرين (Matson et al :1983) للمهارات الاجتماعية للصغار، وذلك على النحو التالي:

1- **المبادأة بالتفاعل:** وتعني قدره التلميذ علي بدء التعامل من جانبه مع التلاميذ الآخرين لفظياً، أو سلوكياً كالتعرف عليهم، أو مد يد العون لهم، أو زيارتهم، أو تخفيف آلامهم .

2- **التعبير عن المشاعر السلبية:** وتعني قدرة التلميذ على التعبير عن المشاعر لفظياً، وسلوكياً كاستجابة مباشرة أو غير مباشرة لأنشطة، وممارسات التلاميذ الآخرين التي لا تروق له.

3- **الضبط الاجتماعي الانفعالي:** وتعني قدرة التلميذ على التروي وضبط انفعالاته مع التلاميذ الآخرين، وذلك من سبيل الحفاظ على روابطه الاجتماعية.

4- **التعبير عن المشاعر الايجابية:** وتعني قدرة التلميذ علي أقامه علاقات اجتماعية ناجحة من خلال التعبير عن الرضا عن الآخرين، ومجاملتهم، ومشاركتهم الحديث واللعب، وكل ما يحقق الفائدة للتلميذ ومن يتعامل معه.

ويذكر عادل عبد الله (2006 : 94) أن المهارات الاجتماعية تتضمن جانبين يمثل الأول في دلالتها الاجتماعية أو قيمتها بالنسبة للفرد والآخرين ؛ أما الثاني فيتمثل في أهميتها الاجتماعية وما يترتب عليها من آثار متعددة ، حيث تؤدي غالباً إلى التوافق ؛ فهي تعكس قدرة الفرد علي إظهار السلوك المناسب في المواقف المختلفة ، مما يساعد الفرد في المبادأة بالتفاعل مع الآخرين ، وتكوين

صداقات معهم ؛ فهي تعد بمثابة السلوكيات الصريحة اللفظية منها كالاستجابات الاجتماعية ، وغير اللفظية كالتواصل البصري ، والإشارات ، والإيماءات وتعبيرات الوجه ، وتغيير طبقة الصوت، والتي يمكن تعلمها وتنميتها ، كما أنها تضم أيضاً مكونات أخرى إلى جانب ذلك كمهارة التعاطف، والاهتمام بالآخرين، والتعاون ، والمهارات المعرفية ، وحل المشكلات .

مما تقدم يرى مؤلف الكتاب أن هناك اختلافاً كبيراً بين الباحثين في تصنيفهم للعناصر التي تتكون منها المهارات الاجتماعية.

أوجه القصور في المهارات الاجتماعية:

يجمع كثير من الباحثين علي تصنيف أوجه القصور في المهارات الاجتماعية إلى أربعة أنماط تبعا لقصور اكتساب المهارة، أو قصور أداء المهام ، وذلك في حالي وجود الاستجابة الانفعالية أو غيابها كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (00) أوجه القصور في المهارات الاجتماعية

البيان	عجز أو قصور الاكتساب	قصور الأداء
• وجود الاستجابة الانفعالية	• قصور الضبط الذاتي في المهارة	• قصور الضبط الذاتي في أداء المهارة الاجتماعية
• غياب الاستجابة الانفعالية	• قصور المهارة الاجتماعية	• قصور أداء المهارة الاجتماعية

وفيما يلي توضيح هذه الأنماط من القصور في المهارات الاجتماعية:

1- قصور المهارة الاجتماعية (Skill Defect) :

وجد أن التلاميذ الذين لديهم عجز في المهارات ليس لديهم المهارات الاجتماعية اللازمة للتفاعل بطريقة ملائمة، ويرجع ذلك إلى عجزهم عن فهم الدلالات والمؤشرات والمعايير الاجتماعية المعمول بها داخل الإطار الثقافي الذي

يعيشون فيه؛ فالعجز في المهارة الاجتماعية مشابه لنقص في التعلم الناتج عن عجز في اكتساب المهارة؛ فالتلميذ الذي لا يعرف علامة الجمع (+) عنده نقص في المهارة ، أي أنه لا يعرف الخطوات التي سوف يقوم بها عندما يري إشارة الجمع .

2- قصور أداء المهارة الاجتماعية (Performance Defect) :

يرجع قصور أو ضعف الأداء الاجتماعي إلي أن التلاميذ لديهم المهارات الاجتماعية في مخزون مهاراتهم، ولكنهم لا يؤدونها كما يجب، ويعزي قصور الأداء إلي عدم كفاية عدد مرات صدور السلوك الاجتماعي، وقد يكون بسبب انعدام فرصه أداء السلوك، أو يكون مرتبطاً بنقص التدعيم والحافز، ولا يعتبر القلق والخوف والاستجابات الانفعالية الأخرى قصوراً في الأداء الاجتماعي؛ فوجود الاستجابات الانفعالية التي تمنع اكتساب أو القيام بالسلوكيات الاجتماعية يمكن أن يطلق عليها قصور التحكم الذاتي في أداء المهارة (Self Control Performance Deficits) ، والذي يحدد قصور أداء المهارات الاجتماعية هو إذا كان التلميذ يستطيع أو لا يستطيع أداء السلوك ، وبناء عليه إذا كان التلميذ لا يؤدي السلوك داخل الفصل ولكنه يستطيع أداء السلوك في موقف سلوكي آخر؛ فان هذا يكون قصوراً في الأداء الاجتماعي ، وإذا وُضع في الاعتبار أن هذه المشاكل ترجع إلي التحكم في الدوافع أو احتمالات وظروف التدعيم تعتبر عوامل وظيفية متصلة بالقصور في الأداء الاجتماعي؛ فإن استراتيجيات التدريب يجب أن تركز علي أساليب التحكم والضبط السابقة واللاحقة، وهذه الاستراتيجيات قد تتضمن الأنشطة التمثيلية (السيكودراما)، والتدعيم الاجتماعي، والاستجابة إلي مبادرة الأقران .

3- قصور الضبط الذاتي الخاص بالمهارة الاجتماعي

(Self- Control Skill Defect) :

يستند تحديد قصور التحكم الذاتي في أداء المهارة علي معيارين هما :

- 1- أن التلميذ لا يعرف المهارة المشار إليها أو لم يمارسها مطلقاً .
- 2- وجود الاستجابة الناجمة عن الإشارة الانفعالية مثل : الخوف ، والقلق ، والغضب .

ويصف هذا النوع شكلات المهارة الاجتماعية للتلميذ الذي لم يتعلم مهارة اجتماعية معينة ، لأن الاستجابة الانفعالية جعلته لا يستطيع اكتساب تلك المهارة . ومن الاستجابات الانفعالية التي تتدخل في التعلم هي القلق ؛ فلقد لوحظ أن القلق يمنع اكتساب الاستجابات ، فإن التلاميذ قد لا يتعلمون كيفية التفاعل مع أقرانهم لأن القلق الاجتماعي يعوق مدخل السلوك الاجتماعي ، ومن الاستجابات الانفعالية التي قد تحول دون اكتساب المهارات الاجتماعية الاندفاعية؛ فالتلاميذ الذين يظهرون سلوكاً اجتماعياً مندفعاً يفشلون في تعلم استراتيجيات التفاعل الاجتماعي المناسب لأن سلوكهم ينشأ عنه الرفض من الأقران لأنهم يتجنبون التلميذ المندفع ، وهذا يتسبب عنه أن هؤلاء التلاميذ لا يتعرضون لنماذج طيبة من السلوك الاجتماعي .

والبعض يعانون من الكراهية والنفور من أقرانهم ، ومن ثم فإن السلوكيات التي تؤدي إلي الهروب منهم ، وتجنبهم تؤدي إلي التدعيم السلبي للسلوك ، وينجم عن ذلك أن سلوك هؤلاء التلاميذ يلقي عقاباً (بالتأديب البدني أو الشفهي أو انعدام التدعيم) ، أو يلقي استئصلاً (كالرفض أو الاستبعاد) ، أو يلقي تجاهلاً ، ونتيجة لذلك فإن التلاميذ لا يستطيعون تعلم المهارات الاجتماعية للتفاعل المناسب (أي بسبب قصور في المهارة) .

4- قصور الضبط الذاتي في أداء المهارة الاجتماعية

(Self-Control Performance Defect) :

يصنف هذا النوع من مشكلات المهارات الاجتماعية التلاميذ الذين لديهم قصور في الضبط الذاتي في الأداء لديهم المهارة الاجتماعية المحددة في مخزونهم، ولكنهم لا يستطيعون أن يؤدوا المهارة بسبب الاستجابة الناجمة عن الإشارة الانفعالية ومشكلات الضبط السابقة واللاحقة، وهذا يعني أن التلميذ يعرف كيف يؤدي المهارة ولكنه ليس بصفة منتظمة، والفرق الرئيسي بين مهارة الضبط الذاتي وقصور الأداء هو أن التلميذ يمتلك المهارة المخزونة أو لا يمتلك المهارة، أي أنه لم يتعلم المهارة، أو يتعلم المهارة ولكنه لا يظهرها بطريقة منتظمة.

ويستخدم في تحديد قصور الضبط الذاتي في الأداء معياران :

1- وجود الاستجابة الانفعالية مثل: الغضب، والخوف.

2- الأداء غير المنتظم للمهارة .

أهمية هذا النوع من القصور تكمن في التركيز على استراتيجيات الضبط الذاتي لتعلم التلميذ، كيف يمنع السلوك غير اللائق، والتدريب على التحكم في المثيرات وذلك ليتعلم التمييز بين المواقف المتعارضة وظروف التدعيم للسلوكيات الاجتماعية اللائقة.

تقويم المهارات الاجتماعية:

تمثل المهارات الاجتماعية إحدى الأسس الهامة والضرورية للتفاعل الاجتماعي والنجاح اليومي في الحياة الواقعية مع الأقران والمدرسين وكافة الأشخاص الآخرين المتعاملين بطبيعة أدوارهم مع الفرد، ويعكس حسن التفاعل مع الآخرين درجة ملاءمة من الحساسية الاجتماعية والانفعالية بالإيقاعات والرموز الاجتماعية التي يقرها المجتمع، كما تسهم هذه المهارات في حل الكثير من

المشكلات الاجتماعية بصورة يقرها ويقبلها المجتمع على ضوء الأعراف الاجتماعية، والمناخ النفسي الاجتماعي السائد .

وتوجد العديد من التكنيكات التي تستخدم لتقويم المهارات الاجتماعية ومنها :

- التكنيكات أو الأساليب السوسيومترية .
 - مقاييس تقدير الآباء والمدرسين والأقران .
 - أدوات المقابلة .
 - أدوات التقدير الذاتي .
 - نمط الملاحظات الطبيعية أو الواقعية .
- وبالقطع تبين هذه التكنيكات والأساليب من عدة نواحي:
- المدي العمري والمدي المهاري الذي تغطيه .
 - المحددات السيكمترية للمقياس من حيث صدقه وثباته ومعايره .
 - القيمة التنبؤية لكل من هذه التكنيكات والمقاييس من حيث فاعليتها أو قدرتها على التنبؤ.

(فتحي الزيات ، 1998 : 603-632)

استراتيجيات اكتساب وتنمية المهارات الاجتماعية:

إن عجز التلميذ عن التوافق في المواقف الاجتماعية يرجع إلي نقص الخبرة أو التعلم الخاطئ لبعض التصرفات غير المتوافقة، أو إلى خلل في رصيده من المهارات المناسبة لتلك المواقف، وهذا يستلزم التدريب على المهارات الاجتماعية.

(محمد الشناوي، 1996 : 366)

ويرى المؤلف أن المهارات الاجتماعية إحدى العوامل الأساسية في حياة التلميذ الدراسية والنفسية والاجتماعية؛ فهي ترتبط بالعديد من المتغيرات التي تلعب دوراً في صحة التلميذ، وحياته الاجتماعية، وتقدمه دراسياً، وهذا يؤكد أهمية التدريب عليها .

ولقد استخدمت مجموعة متنوعة من طرق التدريب على المهارات الاجتماعية غير أن الطرق المستخدمة والمهارات التي تم التدريب عليها تختلف تبعاً لسمات التلاميذ بما في ذلك مشاكلهم المحددة ، وأعمارهم، والمواقف الاجتماعية، وطبق التدريب على المهارات الاجتماعية بفاعلية مع التلاميذ ذوي العجز الاجتماعي (Social Deficit) ، ومن ثم فإن اختيار طرق التدريب المناسبة تتطلب ما يلي:

- 1- تحديد طبيعة الصعوبات التي يعاني منها التلميذ عندما يتفاعل مع الآخرين .
- 2- تحديد طبيعة المواقف التي يواجه فيها التلميذ تلك الصعوبة .
- 3- اختيار الطرق أو الاستراتيجيات التدريسية التي يناسب بها إكساب التلميذ المهارات الاجتماعية التي تعودها في الموقف الاجتماعي المشكل بالنسبة له.

أهم الاستراتيجيات أو الطرق المستخدمة في التدريب على المهارات الاجتماعية :

(أ) **التعزيز (Reinforcement) :**

ويعرف التعزيز بأنه " حالة ينتهي بها السلوك بحيث تزيد من احتمال حدوثه في المستقبل ، والمعززة عبارة عن حدث أو مكافأة تزيد من احتمال حدوث السلوك وتكراره في المستقبل عندما يعقبه المعزز " .(عبد العزيز الشخص، وعبد الغفار الدماطي، 1992 : 381-382)

والتعزيز يؤدي إلى زيادة في حدوث سلوك معين أو تكرار حدوثه؛ فكلمات المديح، وإظهار الاهتمام، والثناء على الشخص، والإثابة المادية والمعنوية عند

ظهور سلوك إيجابي معين تعتبر جميعاً أمثلة تعزيز إذا ما تلتها زيادة في انتشار السلوك الإيجابي، ويستخدم التعزيز الإيجابي لاستحداث واستمرار السلوكيات المرغوبة اجتماعياً.

أنواع التعزيز :

1- التعزيز الإيجابي (positive Reinforcement) :

تعتبر المعززات الإيجابية من أكثر الأساليب المستخدمة في تعديل السلوك؛ فالمدرسون يستخدمون هذه المعززات لمكافحة السلوك الإيجابي بعد ظهوره، مما يساعد علي زيادة تكراره في المستقبل، ومن المعززات الإيجابية التي شاع استعمالها (الجوائز ، الدرجات ، المديح ، الابتسام ، اللعب الحر).

كما يمكن أن يكون المعزز الإيجابي عبارة عن (نجمة أو شارة) توضع علي صدر التلميذ، وذلك عندما يصدر سلوكاً سويّاً للحصول علي أكبر أثر للمعزز الإيجابي ؛ فإنه يجب أن يقدم مباشرة له عند ظهور السلوك السوي، حتى يربط التلميذ بين السلوك الذي بدر منه والمعزز الذي قدم له. (زيدان السرطاوي، وكمال سيسالم ، 1993 : 115- 216)

والتعزيز الإيجابي هو إثابة الفرد علي السلوك السوي المرغوب مما يدعمه ، ويساعد علي تكرار حدوثه في المواقف اللاحقة.

ويتضمن التعزيز الإيجابي تقديم مثير مرغوب عقب ظهور السلوك المرغوب فيه مباشرة، مما يؤدي إلى زيادة احتمال حدوثه، ويعتبر كل من (الابتسام، أو الحلوى ، أو المديح، أو النقود، أو الانتباه) معززات إيجابية تزيد من احتمال ظهور السلوك المرغوب فيه.

2- التعزيز السلبي (Negative Reinforcement) :

تستخدم المعززات السلبية عندما يصدر عن التلميذ سلوك غير سوي أو غير مرغوب فيه، وتتمثل المعززات السلبية بأن يقدم المدرس للتلميذ شيء لا يحبه، أو يمنع عنه شيئاً يحبه؛ فقد يخبر المدرس التلميذ الذي لا يحب أداء الواجبات المنزلية بأنه سوف يعطيه واجباً منزلياً إذا لم يتوقف عن الاعتداء على زملائه مثلاً. (زيدان السرطاوي، وكمال سيسالم، 1993 : 215)

والتعزيز السلبي هو الذي يؤدي إلى إطفاء السلوك غير السوي - غير المرغوب فيه -، والتعزيز إيجابياً كان أو سلبياً يؤدي دائماً إلى الإسراع في ظهور السلوك المرغوب فيه، ولكن يفضل عادة التعزيز الإيجابي أكثر من التعزيز السلبي لسهولة تطبيقه، ولأن نتائجه سريعة، ولعدم وجود آثار جانبية سلبية له. (عبد الستار إبراهيم وآخرون، 1993 : 84)

المعززات المناسبة للتلاميذ :

تتنوع المعززات المناسبة للتلاميذ مثل: الانتباه للتلميذ، وكلمات التشجيع، والابتسامات، وأوقات اللعب، والطعام أو الحلوى، والنقود، وتنتمي هذه المعززات إلى التعزيز الإيجابي، وتؤدي هذه المعززات إلى اكتساب التلاميذ الأنماط العديدة من السلوكيات المرغوب فيها، وتستخدم معظم البرامج الخاصة بالتلاميذ التعزيز الإيجابي في إكسابهم السلوكيات السوية المتنوعة. (Herbert, 1987)

مبادئ استخدام التعزيز :

يستند التعزيز على عدة مبادئ هي:

- 1- عند استخدام المعززات مع التلاميذ يجب أن يتم التعرف أولاً على الأشياء المرغوبة وغير المرغوبة بالنسبة لكل تلميذ، ثم يتم بترتيب هذه الأشياء المرغوبة حتى يمكن أن يتم تحديد نوع المعزز الملائم لكل تلميذ، والتي تتلاءم

- مع حاجاته لأنه قد يكون ما يمكن اعتباره معزز للتلميذ ليس كذلك من وجهة نظره .
- 2- يجب أن يتم تقديم المعزز بعد أن يقوم التلميذ بممارسة السلوك المرغوب فيه مباشرة ، مع ربط التعزيز بالسلوك المرغوب فيه.
- 3- العقاب والثواب لا يتساويان في أثرهما على عملية التعلم؛ فآثر الثواب أقوى من آثر العقاب.
- 4- العقاب لا يمنع الكائن الحي من تكرار الخطأ الذي عوقب عليه ، بينما يؤدي الثواب إلى تكرار ما يثاب عليه .
- 5- تقوي الاستجابة عن طريق المكافأة أو الرضا الذي يتبعها .
- 6- الأثر الطيب الناتج عن السلوك يساعد على تكرار هذا السلوك .
- 7- إن حالة الرضا التي تعقب إشباع الاستجابة تزيد من قابلية تكرار هذه الاستجابة فيما بعد .
- 8- يجب أن يدرك الفرد أهمية الاستجابة التي تم تعزيزها حتى يتم حدوث ارتباطها بالموقف، وتتحقق فاعلية التعزيز. (سهير كامل، شحاته سليمان، 2001: 197 - 182 ، Herbert, 1987)

ب- النمذجة Modeling :

تعتبر النمذجة أسلوب تعليمي يقوم من خلاله المعلم بأداء سلوك مرغوب فيه، ثم يقوم بتشجيع التلميذ على تكرار محاولة أداء السلوك نفسه متخذاً من السلوك الذي وضعه المعلم مثلاً يحتذى به، ولتحقيق ذلك يحتاج التلميذ إلى التشجيع والانتباه والتعزيز، وعلى ذلك فلكي يتم تعليم التلميذ سلوك جديد مرغوب فيه يجب أن يتم إعطائه الفرصة لكي يلاحظ ويشاهد فرداً آخر يقوم

بممارسة هذا السلوك ، مما يؤدي إلى اكتساب التلميذ لهذا السلوك، وبذلك يمكن أن يتحقق أسلوب النمذجة.(جمال الخطيب ، 1998 : 44)

ويؤكد ميتزل وآخرون (Mitzel et al., 1882) أنه يمكن ضبط السلوك وتوجيهه عن طريق عرض النماذج السلوكية المرغوبة أمام التلميذ، وجذب انتباهه إلى ملاحظتها وتقليدها ، تستند فنية النمذجة إلى نظرية التعلم الاجتماعي التي تهتم بالتعلم عن طريق الملاحظة والتقليد، أي أنه من الممكن إكساب التلميذ سلوكاً جديداً بالملاحظة لنموذج يؤدي هذا السلوك.

وتتوقف فعالية النموذج علي توافر عدة شروط أهمها وجود قدوة فعلية أو شخص يؤدي النموذج السلوكي المطلوب، أو قدوة رمزية من خلال فيلم أو مجموعة من الصور المسلسلة بطريقة تكشف عن خطوات أداء السلوك ، كما يجب أن يكون النموذج مقبولاً من التلميذ ؛ فالتلاميذ لا يستجيبون بدرجة متساوية لما يشاهدونه ، وتتوقف معايير قبولهم لهذا النموذج أو ذلك علي الكثير من المحكات منها التشابه في العمر، وجاذبية النموذج، والتشابه في بعض الخصائص الشخصية بين التلميذ والنموذج ، وتزداد فعالية المتعلم بالنموذج عندما يكون عرض النموذج السلوكي مصحوباً بالتعليمات اللفظية التي تشرح كيفية إجرائه.

أنواع النمذجة :

- النمذجة المباشرة أو الصريحة (Overt Modeling) : في هذه الطريقة يتم عرض نماذج حسية تقوم بالسلوك المطلوب تعلمه ، حيث يتم ذلك عن طريق أشخاص واقعيين أو عن طريق أشخاص ومواقف معروضة في أفلام.
 - النمذجة الضمنية أو التخيلية (Covert Modeling) : وفيها يتخيل المتدرب نماذج تقوم بالسلوكيات الاجتماعية التي يرغب المدرب أن يلقنها للمتدرب ، أي يتخيل سلسلة من الأحداث تؤدي وظيفة النمذجة المباشرة .
- (محمد عبد الرحمن ، ومحمد الشناوي ، 1998 : 16)

○ النمذجة بالمشاركة (Participant Modeling) : وفيها يتم عرض السلوك الاجتماعي المرغوب بواسطة نموذج وكذلك أداء هذا السلوك من جانب المتدرب مع توجيهات تقويمية من جانب المدرب . (محمد محروس الشناوي ، 1996 : 372)

ويتم استخدام النمذجة في الحالات الآتية :

- 1- اكتساب التلميذ لنمط جديد من السلوك خلال نموذج يؤدي أمامه ، حيث إن هذا السلوك لم يشاهده التلميذ من قبل .
- 2- العمل على زيادة أو خفض بعض السلوكيات لدى التلميذ، وذلك من خلال نماذج جيدة تقوم بتحقيق هذا الهدف مثل: خفض الشعور بالقلق، والانسحاب، أو زيادة التفاعل الاجتماعي ، أو خفض حدة بعض المخاوف المكتسبة مثل: الخوف من الكلاب.
- 3- العمل على زيادة معدل ممارسة السلوكيات التي اكتسبها التلميذ بالفعل من خلال النمذجة. (لويس كامل مليكه، 1990 : 104)، (Herbert, 1987)

وهناك عدة عوامل تؤثر في النمذجة :

- 1) خصائص النموذج: فالانتباه للنموذج يزداد كلما كان هذا النموذج محبباً، ومشوقاً للمتدرب، ويفضل أن يكون النموذج مناسباً لسن وجنس المتدرب.
- 2) خصائص المتدرب: لنجاح النمذجة فإن المتدرب يجب أن يتوفر فيه عدة خصائص هي :

- عمليات الانتباه (Attention Processes) : فينبغي أن يتنبه المتدرب للموقف وأن يستوعب المعلومات التي يعرضها النموذج .

- عمليات الحفظ (Retention Processes) : فبعد أن يفهم المتدرب جوانب المعلومات الذي ينتبه إليها يتم حفظ وتخزين هذه السلوكيات في صورة مرزمة .

- استرجاع السلوك أو إعادة توليده (Motoric Reproduction) : حيث يتم استرجاع السلوك المحفوظ في الذاكرة .

- عمليات الدافعية (Motivational Processes) : فعندما يتوقع المتدرب نتائج إيجابية من أداء السلوك فإنه يتوقع أن يقوم بأداء هذا السلوك .

(3) خصائص مرتبطة بالإجراءات : فموقف النمذجة والأسلوب الذي يتم به قد يتضمن بعض الجوانب التي تؤثر على المتدربين عما لو كان النموذج يلقي عقاباً . (محمد الشناوي ، 1996 : 368-371)

ويعتبر التعلم بالنموذج أسلوباً مناسباً لتعليم الكثير من المهارات الاجتماعية والشخصية والحركية، كما يمكن استخدام التعلم بالنموذج أيضاً في تعليم المهارات اللغوية، والمهارات الفنية، والأنشطة الترفيهية. (عبد العزيز الشخص ، 2004 : 77)

ج- المحاكاة (Immitation) :

حيث غالباً ما يتم استخدام مصطلحي النمذجة والمحاكاة بالتبادل أي بمعنى واحد، ولكن الواقع غير ذلك، حيث أنه توجد علاقة متبادلة بين التعلم بالنموذج والمحاكاة ، حيث يزود المعلم التلميذ بالنموذج وعلي التلميذ أن يتعلم منه بالمحاكاة ؛ أي أن النمذجة تضمن مشاهدة النموذج ، أما المحاكاة فتتضمن الممارسة الفعلية للنموذج المشاهد، وعلي ذلك فمشاهدة النموذج لا تكفي لتعلم سلوك النموذج، إذ لابد من دعم المشاهدة بالمحاكاة والتفاعل مع النموذج ، ولعل ذلك هو أحد العوامل الرئيسية التي تبرز استخدام المحاكاة مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. (عبد العزيز الشخص ، 2004 : 97 ، جمال الخطيب ، ومني الحديدي ، 1998 : 307)

ويوجد عاملان يحددان ما إذا كان بوسع التلميذ المحاكاة لنموذج أم لا ، وهما القيمة التعزيزية للنموذج أولاً ، وثانياً ما إذا كان التلميذ قد تلقى تعزيزاً من قبل علي محاكاة النموذج ؛ فالتلاميذ قد يتعلمون المحاكاة عندما يتم تعزيزهم على محاكاة النموذج، كما أن مشاهدة النموذج يحصل على التعزيز عند أداء السلوك المرغوب تساعد على زيادة احتمال حدوث المحاكاة.

د لعب الدور (Role Play) :

يمثل لعب الدور منهجاً من مناهج التعلم الاجتماعي، ويدرب بمقتضاه التلميذ علي تمثيل جوانب من المهارات الاجتماعية حتي يتقنها ، ولإجراء هذا الأسلوب يطلب المعالج من التلميذ الذي يشكو من الخجل مثلاً أن يؤدي دوراً مخالفاً ، أو يقوم مثلاً بأداء دور تلميذ جريء، وأحياناً يتم تطبيق هذا الأسلوب بتشجيع التلميذ علي تبادل الأدوار في تدريب المهارات الاجتماعية، وبمقتضي هذا الأسلوب يطلب من التلميذ أن يؤدي الدور المطلوب تحقيقه؛ أي أن ينتقل من القيام بدور الخجول إلي دور الجريء، أو من دور الغاضب إلي المعجب والشاكر والمادح لسلوك تلميذ آخر. (عبد الستار إبراهيم وآخرون ، 1993 : 115 - 116)

وتذكر سوزانا ميلر (1994 : 131 - 132) أن أغلب اللعب القائم علي المعاناة يتصل بتمثيل الأدوار ، وتمثيل الأدوار يحتاج إلى وجود نماذج ؛ فالأمر لا يعد أن يكون لعباً رمزياً يُستخدم فيه تقليد حركات شخص ما وتقليد سلوكه .

ويُسهم لعب الدور في تنمية قدرة التلميذ علي رؤية العالم والأشياء من وجهة نظر الآخرين ؛ فلا بد للتلميذ الذي يلعب دور الأب أو البقال أو أي فرد آخر أن يضع نفسه مكانهم، وأن يري الأشياء كما يرونها، وفي هذا تدريب جيد للتلميذ لأن يأخذ بعين الاعتبار رؤية الآخرين للأمور والأشياء، كما يساعد لعب الدور علي النمو الاجتماعي لأن التلميذ يتعلم من خلال لعب الدور كيفية التعامل مع الآخرين ويقلد الكبار في ذلك ، ويتعلم حقوقه وواجباته ، كما أنه

يتيح الفرصة للتعبير الانفعالي وإدراك الواقع وتحقيق التوافق (هـدي الناشف ، 2001: 80)، بالإضافة إلي أن أسلوب لعب الدور يساعد في تحسين توافق التلاميذ مع أنفسهم ومع الآخرين، ومن ثم يتبين أهمية اللعب في النمو الانفعالي السليم للتلميذ ؛ فاللعب صمام الأمان للتلميذ ووسيلة للتخلص من انفعالاته السلبية ، وأداة لتعديل سلوكه غير السوي.

ويمكن ممارسة لعب الدور في فصول الدراسة وحلقات التدريب والاجتماعات الإشرافية ، إذ يساعد الأفراد علي ممارسة المواقف بأنفسهم، ومحاولة إكتساب المهارات والخبرات الجديدة دون التعرض للأخطار أو المشكلات المفاجئة التي تنشأ عن مواجهة الظروف الحقيقية والواقعية.

مراحل لعب الدور:

إن التدريب على أداء الدور يسير عبر المراحل التالية :

- عرض السلوك المطلوب تعلمه أو التدريب عليه واكتسابه من قبل المدرب؛ فيعطي نموذجاً للتغيرات المرغوبة (كأن يوضح للتلميذ طريقة مخاطبة التلميذ لوالديه ومعلميه) ، أو من خلال نماذج تسجيلات صوتية أو مرئية .
- وقد يعطي المدرب التلقين الواضح للأداء، وقد يكون في صورة شرح لطريقة الأداء .
- ثم ممارسة السلوك المرغوب أو عمل بروفة أو التمثيل وأداء الأدوار الخاصة به ، أو تتابع أداء الدور للاستجابة المرغوبة .
- إعطاء تغذية راجعة (Feedback) خاصة بالسلوك الذي أداه التلميذ ، وتصحيح الأداء ، وتوجيه انتباهه لجوانب القصور فيه، حتي يتمثل الأداء مع الغرض المطلوب .

- ومن خلال الممارسة المتكررة للاستجابة المرغوبة يتعلم التلميذ أداء السلوكيات الجديدة . (أسامة أبو سريع ، 1993 : 242-249)

وتؤكد البحوث والدراسات علي أن لعب الدور من الطرق الفعالة في التدريب على المهارات الاجتماعية المختلفة. (عبد الستار إبراهيم وآخرون ، 1993 : 116)

هـ- البحث أو التلقين (Prompting) :

يشير إلى المنبهات المسبقة التي تساعد علي إثارة وتحريك السلوك أو التي تساعد التلميذ على القيام بالسلوك الاجتماعي المرغوب ، ثم تدعيمه بحيث يصبح أكثر عزمًا على محاولة أداء السلوك بنفسه، وعندما تيسر الملقنات (Prompts) أداء السلوك المرغوب؛ فإنه يمكن إزالتها دون أن ينجم عن ذلك انخفاض لكمية السلوك المرغوب. (لويس مليكة ، 1998 : 20)

أنواع الملقنات :

- تلقين لفظي (Verbal Prompt) : أن يُذكر للتلميذ ما يريد أن يفعله من سلوك اجتماعي مرغوب باستخدام الكلمات .

- تلقين من خلال الإيماء (Prompting by Gesture) : إذ يمكن أن تساعد الإيماءات التلميذ علي فهم ما نريد منه عمله أو الإتيان به من سلوك، وغالباً ما تستخدم الإيماءات مع الكلمات لتوضيح المعاني، ولكن يجب الحذر من استخدام إيماءات كثيرة قبل التأكد من أن التلميذ يفهم الإيماءات، وهكذا: فإن استخدام التلقينات يزيد من احتمال حدوث الاستجابة، وإكساب التلميذ السلوك الاجتماعي، وحالما تم الاستجابة الملقنة فإنه يمكن تدعيمها ، وكلما زاد تكرار تدعيم الاستجابة تم تعلمها بسرعة، ويكون الهدف النهائي عادة هو الحصول على الاستجابة النهائية في غياب الملقنات. (محمد الشناوي ، 1996 : 342-343)

و- التشكيل (Shaping) :

إن التشكيل أو التقريب المتتابع هو تدعيم السلوك الذي يقترب تدريجياً من السلوك المرغوب في خطوات صغيرة تيسر الانتقال السهل من خطوة لأخرى، ويبدأ التشكيل من النقطة التي يكون التلميذ المتدرب عندها، ثم يندرج في خطوات صغيرة بحيث يتغير سلوكه بيسر، مع تقديم التدعيم، ومعالجة الأخطاء والمشكلات في مرحلة مبكرة من الخطوات الصغيرة، وهكذا يكون التشكيل تصعيد الاقتراب من السلوك النهائي الذي سوف يتخذ شكله في النمو والازدياد، وتتألف أهداف برامج التدريب علي المهارات الاجتماعية غالباً من العمل علي تصعيد تعاقبات متشابهة من السلوكيات الاجتماعية مثل: كيفية تجاذب أطراف الحديث، طلب الالتئاس من الآخرين، أو المطالبة بالحقوق، وقد يصعب علي التلاميذ المنعزلين انغزالاً اجتماعياً شديداً تدعيم حدوث تلك الاستجابات إذ أنها نادراً ما تحدث إذا لم تكن تحدث، ويجب تدعيم الخطوات بالتدرج تجاه الاستجابات لكي يستطيع السلوك التحرك تدريجياً نحو الهدف المنشود. (لويس مليكة، 1990: 12)

ز- التدريب التوكيدي (Assertion Training) :

في المفاهيم السلوكية يكون التدريب علي التوكيدية إجراء من خلاله يستطيع الفرد الذي يجد نفسه غير قادر علي التعبير عن نفسه أو لديه نقص شديد في الثقة بالنفس أن يتعلم بعض مهارات التواصل التي تساعد علي أن يسلك بثقة، وأن يتواصل مع حاجاته وأفكاره ومشاعره بشكل أكثر فاعلية. (علاء الدين كفاي، 1999: 297)

والتدريب التوكيدي فنية تستخدم مع الأفراد الهيايين الخجولين، وتساعدهم على التصرف بإيجابية في المواقف الاجتماعية التي يعجزون فيها عن التعبير عن مشاعرهم وانفعالاتهم بشكل ملائم .

ومن أساليب التدريب التوكيدي تشجيع الفرد على التعبير عن نفسه وآرائه، وأفكاره بحرية تامة في المواقف الاجتماعية المختلفة، ويتم ذلك من خلال :

- 1- تدريب التلميذ علي الاستجابات الاجتماعية بما فيها التحكم في نبرات الصوت ، واستخدام الإشارات ، والاحتكار البصري الملائم .
- 2- التدريب علي التعبير الحر عن المشاعر والأفكار تبعاً لمتطلبات الموقف .
- 3- تدريب التلميذ على الدفاع عن حقوقه دون أن يتحول إلى شخص عدواني أو مندفع .

(عبد الستار إبراهيم وآخرون ، 1993 : 113) .

وهناك ستة أنواع رئيسية من التدريبات على المهارات الاجتماعية من خلال التدريب على السلوك التوكيدي :

- التحدث عن المشاعر (Feeling Talk) ، ويشتمل هذا النوع من التدريبات على التعبير حرفياً علي أي شعور .
- استخدام تعبيرات الوجه: ويشتمل على ممارسة التعبيرات بالوجه بما يتلاءم مع الانفعالات التي يعايشها الفرد مثل: الفرح، والخوف، والحزن ، والضييق، والغضب .
- التعبير عن الرأي الشخصي في حالة مخالفة الرأي المطروح ، وفيه يمارس الشخص تعبيره عن رأيه الشخصي حين يكون لديه رأي يختلف عن الرأي المطروح من الآخرين .
- استخدام ضمير المتكلم بدلاً من ضمير الغائب، ويشتمل هذا الجانب من التدريب علي التعبير عن الذات ، ونسب الأحداث، والخبرات للذات، بدلاً من نسبتها إلي ضمير الغائب أو بنائها للمجهول .

- التعبير عن الموافقة عندما يكون هناك اقتناع أو فائدة أو رضا .
- ممارسة الارتجال، وفيه يتدرب الفرد علي الكلام الحر في صورة ارتجالية، ودون اللجوء بكثرة إلى الكلمات المعدة مسبقاً ، أو المواجهة عن طريق الكتابة . (محمد عبد الرحمن، محمد الشناوي ، 1998: 113-114)
- وقد اقترح بيلاك وآخرون (Bellack, et al, 1985) برنامجاً جيداً وشاملاً للتدريب على المهارات الاجتماعية يتضمن التدريب على السلوك التوكيدي، ويشمل :
- رفض الطلبات غير المنطقية، والتعبير عن عدم الموافقة، إجراء الطلبات المنطقية والمصالحة والمفاوضة .
- المهارات التوكيدية الإيجابية مثل: إبداء الإعجاب، والتعبير عن الوجدان، وتقديم الموافقة، والتقدير والإعزاز .
- مهارة المحادثة التي تتألف من بدء محادثة، وتوجيه الأسئلة، وإنهاء المحادثة، وهذه المهارات يتم تقديمها في مجموعة من المواقف التي تشتمل على التفاعل مع الغرباء، وأصدقاء وأفراد الأسرة، والزملاء في المدرسة، يستخدم المعالج التدريب الجدلي، والتدريب الجزائي (النمذجة، والممارسة الموجهة ، ولعب الدور) ، مع الاختبار في بيئة طبيعية للتأكد من أن هذه المهارات تستخدم.

الفصل الرابع

مهارات الاتصال الاجتماعي

الفصل الرابع

مهارات الاتصال الاجتماعي

مقدمة:

إذا كانت التربية في ضوء ما سبق تسعى إلى تحقيق النمو المتكامل لمختلف جوانب شخصية الطالب فإنها بذلك إنما تستهدف إنماء شخصية الطالب بالكيفية التي تحقق له التوازن البدني والعقلي والانفعالي والاجتماعي والخلقي في سائر سلوكياته واتجاهاته نحو نفسه ونحو الآخرين. أي إنماء شخصية الطالب القادر على "التواصل" مع ذاته أولاً ومع الآخرين ثانياً، تواصلًا بدنيًا وعقليًا ووجدانيًا واجتماعيًا وخلقياً. فتنمية القدرة على "التواصل" لدى الطالب إنما تجمع بين طياتها كافة الأهداف العامة والخاصة للتربية. ومن هنا كان اهتمام المؤلف بعرض هذا الموضوع - "مهارات الاتصال الاجتماعي" Social Communication Skills - في هذا الكتاب كأحد السلوكيات الاجتماعية الإيجابية.

وعلى الرغم من الحداثة النسبية لعلم الاتصال فإنه علم شديد التعقيد يستمد أصوله ومسائله من عدة علوم أخرى لعل أهمها العلوم الاجتماعية وعلم النفس وعلم اللغة والسياسة فضلاً عن كثير من التأثيرات الواضحة فيه من العلوم الطبيعية ألا أن (الاتصال) ذاته عملية كان بدون شك ملازماً لنشأة المجتمع الإنساني.

ولقد أصبحت اللغة المسموعة أو المقروءة الأداة الرئيسية للاتصال وقد اتخذت هذه العملية أشكالاً مختلفة واستخدمت أساليب وأدوات متنوعة للاتصال تتفق مع درجة تقدم المجتمع وتختلف باختلاف مادة الاتصال ذاتها ومدى بساطتها أو تعقدها.

وتعتبر العلاقة الإنسانية هي أهم عنصر في وسائل الاتصال وخصوصاً في حالة الاتصال وجهاً لوجه كما في الاتصال التربوي بحيث تكون لدى مصمم

الرسالة فكرة عن حالة الفرد أو الأفراد النفسية لكي يدير العلاقة تبعاً لتلك الحالة، كذلك يلجأ المحاضر إلى تحضير المستقبل ذهنياً وعاطفياً باستعمال المقدمات كنوع من تكييف ردود الفعل لما سيتبع، فهذه المنبهات تعمل على شد انتباه الطلبة وتهيئتهم لعملية التعلم حيث تبدأ عملية الاتصال التربوي بحالة شعورية وتوقعية معينة وهي المرحلة الأولى في دورة الاتصال، وبعد التوقع يأتي الانتباه وهي المرحلة الثانية وتثير هذه الحالة إشارات داخلية معينة تجلب انتباهنا فتلامس مصادر الطاقات الكامنة وبهذا نصل إلى المرحلة الثالثة وهي إثارة العاطفة، وهكذا إلى أن نقرب من المرحلة الرابعة حيث نصل إلى مرحلة تجميع المعلومات عن الموضوع حيث أن هذه المعلومات (التي تعتبر الطريق بين المرسل والمستقبل) لا يتم إدراكها إلا إذا كانت تشبع حاجات المستقبل (الطالب) ورغباته، وعندما ينشط لا يتوقف عند مرحلة استقبال المعلومات وجمعه بل يأخذ في استنباط الأفكار وتكوين الآراء.

(سالم عبد الجبار، 1997)

إن الاتصال عنصر لازم للحياة الاجتماعية لا تقوم بدونه، ولا يتم نقل التراث الثقافي أو تنميته إلا به، ويندمج الإنسان في عملية الاتصال منذ ميلاده، ولا يعيش دون اتصال بما حوله حتى ولو عاش بمفرده بعيداً عن البشر والحيوان، فهو يتصل بظواهر الطبيعة ويفسرها، فيتعرف على سقوط الأمطار بتفسير لون الغيوم وحركة الرياح أو يعرف نضوج ثمرة بلونها أو طعمها أو حجمها، وهكذا يستقبل الإنسان في حياته عن طريق حواسه مثيرات تعني أشياء يفسرها ويتأثر سلوكه بهذا التفسير. (فتح الباب عبد الحليم & إبراهيم ميخائيل، 1976)

فإذا بحثنا عن معنى كلمة اتصال لغوياً في اللغة الأوروبية Communication وهي الاسم من الفعل to communicate وهذه الكلمة مشتقة من الأصل اللاتيني communicate بمعنى يذيع أو يشيع عن طريق المشاركة وقد تكون هذه المشاركة

بين شخص وآخر وهذا هو الاتصال الشخصي أو بين شخص وعدة أشخاص أو جماعة، وهو الاتصال الجمعي المباشر.

وقد يجري بين شخص أو مؤسسة وعدة جماعات متفرقة لا تتصل ببعضها البعض ولا ترى مصدر الاتصال وجهها لوجه، وهذا هو الاتصال الجماهيري.

وتستخدم كلمة اتصال في صيغة الفرد Communication للإشارة إلى عملية الاتصال التي يتم عن طريقها نقل المعاني والأفكار والمعلومات أما كلمة اتصالات في صيغة الجمع Communications فإنها تستخدم للإشارة إلى الرسائل نفسه أو للإشارة إلى مؤسسات الاتصال فإذا ما أضيف إليها لفظ Mass فإنها تشير إلى وسائل الاتصال الجماهيرية أو وسائل الاتصال الإعلامي Mass Communications . (بتروفسكي & ياورشفسكي، 1996).

ويرى شوتر (Shuter, 1979) أن الاتصال ببساطة هو نقل المعنى بين شخصين (الاتصال الاجتماعي - الينشخصي) أو بين الشخص والبيئة (الاتصال البيئي)، بالإضافة إلى الأحلام والتفكير وأنشطة التأمل الذاتي الأخرى والتي تمثل صور الاتصال داخل الشخص.

تعريف مهارات الاتصال الاجتماعي:

يأخذ مفهوم الاتصال اليوم أهمية مركزية في علم النفس وفي علم الاجتماع وهو على حد تعبير كولي Cooley في وصفه (1994) العملية التي تأخذ فيها العلاقات الإنسانية مجراها وحركة تطورها وذلك يشير إلى العملية التي يتم فيها تحويل وتبادل الإشارات بين الأفراد، فإن إدراك عملية الاتصال أمر يتميز بالصعوبة إلى حد كبير، ومع ذلك ليس هو الصعوبة الوحيدة، فالاتصال دائماً يسعى إلى إيجاد إحساس مشترك بين المتصل والمستقبل.

وكلمة الاتصال Communication مأخوذة من الأصل اللاتيني Communis وهي جديدة نسبياً وعلم الاتصال هو أيضاً جديد لذلك نجد أنه عرف

تعريفات كثيرة منها، أن الاتصال يعنى تلك العملية التي يتم بواسطتها نقل المعلومات أو الأفكار أو المشاعر من شخص ما هو المرسل (Sender) إلى شخص آخر أو أكثر وهو المستقبل (Receiver) من خلال وسيلة معينة وهي قناة الاتصال (Chanel) لتصبح هذه المعلومات أو المشاعر مشتركة بين الطرفين. (محمد غيث، 1999).

وفي اللغة ينحدر الاتصال بمعجم الوجيز (1992) من الفعل (اتصل) ويقصد به التأم وصار موصولا به والفعل (تواصل) أي لم يتقاطع، ويتضح من هذا التعريف أن الاتصال يشير إلى الارتباط وعدم الانفصال.

والاتصال في اللغة العربية له ثلاثة معاني فهو يعنى عدم الانقطاع، ويعنى الانتساب أو الانتماء، ويعنى الاعتزاء المنهي عنه في الحديث النبوي، أي ادعاء الجاهلية، كأن يقول الفرد يأل فلان، أو أنا ابن فلان. (مختار الصحاح، 1938).

وتعد اللغة المنطلق الأول لعمليات التفاعل الإنساني وتشكل في الوقت نفسه إحدى أهم صيغه وواحدا من أبرز تجلياته، وتحمل كلمة اتصال في اللغة العربية المعنى والمدلول نفسه، فهي من فعل يتصل والاسم يعني المعلومات المبلغة، أو الرسالة الشفوية أو تبادل الأفكار والآراء، أو المعلومات عن طريق الكلام أو الإشارات، كما أن الكلمة تعني أيضا شبكة الطرق أو شبكة التليفونات. (فاروق شلبي، 1997).

ويري قدرى حفني (2000) أن الاتصال بمعناه اللغوي ووفقا لاستخدامه في لغتنا اليومية إنما يعنى نوعا من العلاقة الإنسانية الحميمة المباشرة والمتبادلة.

كما أن الاتصال هو "عملية نقل المعلومات والفهم من شخص إلى آخر، وقد يشمل النقل الأفكار أو الحقائق أو القيم بحيث يمكن المشاركة بين الناس في المعرفة وفي المشاعر وتجنب سوء الفهم". (لويس مليكة، 1989)

وأشار هوبكينز (Hopkins, 1983) إلى أن الاتصال هو العلاقة بين جميع العناصر الأساسية المتضمنة في العملية الاتصالية، والتي تشمل المرسل، والمستقبل، ومضمون الرسالة، وقنوات الاتصال، وسياق الاتصال.

وعرف ماكلفلين وجولو (McLoughlin & Gullo, 1984) الاتصال بأنه تلك العملية الهادفة التي تتضمن كل التبادلات اللفظية وغير اللفظية، التي تنتقل من خلالها الرسائل بين الأشخاص، وأن أحد الأهداف الأساسية للاتصال هو التأثير في الآخرين بطريقة ما، بحيث يفضي ذلك في النهاية إلى ابتعاث الاستجابة منهم، وعندما تؤدي هذه العملية إلى فهم علمي للمعنى لدى الطرفين، فإنه يمكن القول بأن الاتصال الفعال قد تحقق بالفعل.

وفي معجم العلم السلوكي، عرف وولمان (Wolman, 1989) الاتصال في أحد المعاني العديدة التي قدمها له بأنها انتقال أو استقبال الإشارات أو الرسائل بين الأشخاص.

وقد تعددت طرق دراسة الاتصال تبعاً لتعدد الباحثين واختلاف توجهاتهم فقد درس علماء النفس والاجتماع الاتصال من خلال التحليل المقارن لسلوك الكائنات الإنسانية، وكان محور اهتمام هذه الدراسات هو مستويات تعقيد السلوك الاتصالي لا مضمون الاتصالات أو الرسائل، أما الاتجاه الثاني فقد تبناه بعض علماء النفس الاجتماعي واقتصر في دراسته للاتصال على اللغة وتحليل الرسائل والنتائج الوظيفية له، ويتمثل الاتجاه الثالث في دراسة الاتصال من منظور شامل يستوعب المعنى والوظيفة والهدف والنتائج السلوكية، ويطلق على هذا الاتجاه نظرية المعلومات ويؤكد أصحابها أنهم لا يدرسون فقط الاتصال بين الكائنات الإنسانية بل يدرسون أيضاً اتصالات ذات طبيعة فيزيائية. (محمد غيث، 1996).

ويرى البعض أن الاتصال هو عملية نقل المعلومات أو الأفكار أو المشاعر من شخص ما (المرسل) إلى شخص أو أكثر (المستقبل) من خلال وسيلة

معينة حتى تصبح هذه المعلومات أو المشاعر مشتركة بين الطرفين.
(عاطف العبد، 1989).

أهداف الاتصال الاجتماعي:

يهدف الاتصال أو عملية نقل المعلومات إلى جعل الحياة الإنسانية سهله
وممكنة من خلال مشاركة الآخرين في خبراتهم ومعلوماتهم والتي تساهم في
إمكانية التكيف مع متطلبات الحياة وتأتي أهداف الاتصال من أهمية المعلومات
نفسه حيث يحتاج الإنسان إلى :-

أ- أهداف اجتماعية: أو نفعية لمواجهة تحديات الحياة اليومية ومتطلباتها.

ب- أهداف مهنية: ليتمكن من النهوض بأعباء مهنته أو عمله أو وظيفته.

ج- أهداف تعليمية: لتلبية المتطلبات الأكاديمية أو الدراسية.

د- أهداف مختلفة: تظهر خلال حياة الفرد حسب الاحتياجات المتجددة.

أهمية الاتصال الاجتماعي:

إن الحاجة للمعلومات وعملية نقلها وتبادلها تعتبر هامة للجميع الناس وتبدو
أهميتها بشكل أكبر في بعض المهن مثل التعليم والاعلام وغيرها، حيث إن عملية
نقل المعلومات وتبادلها بين الأفراد تجعل الحياة الاجتماعية ممكنة ويسيرة ومحتملة
إضافة إلى أنها حاجة نفسية وسياسية وثقافية، فلكي يشارك الفرد في الأنشطة
الاجتماعية ويتفاعل مع الأفراد ويتفهمهم ويؤثر فيهم ويتأثر بهم لابد من وجود
علاقة اتصال بينه وبينهم وهذه تتم من خلال عملية نقل وتبادل المعارف
والتجارب والاتجاهات. (زيدان عبد الباقي، 1979).

إن حياة المجتمع بدون اتصال غير ممكنة فلا يستطيع الناس تنظيم أفعالهم
وفقا للسببية الفيزيائية وهذا يعنى أن كل تفاعل إنساني يفترض بالضرورة تدخل

أفكار اتصالية ومهما يكن الأمر يلاحظ وجود اتصال بين الأفراد.
(على وطفه، 1994).

كذلك فإن أهمية الاتصال ونقل المعلومات تأتي من الحقيقة التي تقول (إن كل فرد يتصرف على أساس ما يعرفه أو ما لديه من معلومات) وهذا يعنى أهمية نقل وإيصال اكبر قدر ممكن من المعرفة والمعلومات إلى الأفراد لكي يتكيفوا مع حياتهم ومتطلباتهم التي أصبحت اليوم معقدة للغاية، أما متخذو القرارات في مختلف المجالات سواء التربوية أو الاقتصادية أو الاجتماعية أو السياسية فلا بد من نقل المعلومات إليهم بالحجم المطلوب وبمستوى عال من الدقة لكي تصدر قراراتهم مثمرة وبناءة. (سالم عبد الجبار، 1997).

إن الإنسان ككائن اجتماعي Social being لا يستطيع العيش بمعزل عن غيره من أفراد جنسه يرعاه في طفولته وينشئه في مرحلة الصبا ويتعاون معه في مرحلة الشباب وما يليها من مراحل، وتظهر أهمية الاتصال بالنسبة للإنسان من أن العلاقات الشخصية تعتمد أساساً على الاتصال. (Lehner & Kube, 1964).

ففي غياب الاتصال وبخاصة الاتصال من خلال الرموز اللغوية، تغدو الحياة الاجتماعية والثقافية مستحيلة، وبغير الاتصال أيضا تستحيل عملية التطبيع الاجتماعي للأطفال ونقل المعايير الاجتماعية والتراث الحضاري إليهم، بل إن للاتصال أهمية كبيرة أيضا في العلاج والإرشاد النفسي، فإن المهمة الكلية للعلاج النفسي هي معالجة الفشل في الاتصال، فالشخص المضطرب انفعاليا والشخص العصابي يكون في معضلة، أولا بسبب اضطراب اتصاله مع ذاته وثانيا بسبب اضطراب اتصاله مع الآخرين كنتيجة لذلك. (Rogers, 1970).

كما أشار روجرز إلى أن العلاج النفسي هو الاتصال الجيد بين الفرد وذاته، وبين الفرد والآخرين، أو بتعبير آخر فإن الاتصال الجيد بين الفرد وذاته وبين الفرد والآخرين دائما ما يكون علاجيا.

كما أوضح بارك وشاييرو (Park & Shapiro, 1976) إن العلاج النفسي لا يكتمل ولا يتحقق الشفاء إلا إذا ترك كل من المعالج والعميل أثر يحقق الاتصال والمشاركة الوجدانية بينهما.

كما أشار بل (Bell, 1982) إلى أن تلاميذ المدارس التي يسودها النمط غير المباشر لتفاعل المعلم مع تلاميذه، من قبيل تقبل التلميذ وامتحاده وتشجيعه، كانوا أكثر اتزاناً وواقعية وتأكيداً للذات وأكثر ميلاً للنشاط الاجتماعي من تلاميذ المدارس التي يسودها النمط المباشر للتفاعل، من قبيل إلقاء التعليمات وتوجيه الانتقادات.

كما بينت لندا دودني وآخرون (Dowdney et al, 1984) الأهمية الكبيرة للاتصال اللفظي حيث إن اللغة تخدم الوظائف الاجتماعية والانفعالية، بالإضافة إلى الوظائف اللغوية ففي سياق التبادلات اللفظية يمكن للوالدين الاتصال مع أطفالهما وإيصال اهتمامهما بهما، وإيصال أنشطتهما إلى هؤلاء الأطفال، كما يمكنهما تشكيل وصياغة سلوك أطفالهما.

كذلك فقد أشار ماكلغلين وجولو (McLoughlin & Gullo, 1984) إلى أن النمو الإنساني الأفضل يعتمد بدرجة كبيرة على نمو التواصل.

وقد بين مصطفى كامل (1987) أهمية الاتصال في المحيط المدرسي من أن طريقة تفاعل المعلم مع تلاميذه تؤثر على مفهوم الذات لديهم وعلى أدائهم في حجرة الدراسة، كما أنها تساعد على تحقيق التوازن بين الجوانب المعرفية والجوانب غير المعرفية في سياق التعامل مع التلاميذ، لأنه لا يمكن تحقيق الأهداف المعرفية إلا على أرضية من التوافق.

وتؤكد سوسن عثمان (1989) أن الاتصال يعد الآن وبكل المقاييس ظاهرة حضارية تعرف بثورة الاتصال أو الثورة الاتصالية التي ظهرت في حقبة تاريخية لاحقة على حقبة تاريخية لثورات حضارية أخرى سبقتها في الظهور وهي الثورة

الزراعية والثورة الصناعية وقد بدأت الاتصالات محدودة بين الجماعات الإنسانية إلى أن أصبحت الآن ظاهرة طاغية دخلت بيوتنا ومدارسنا ومصانعنا وجامعاتنا ومزارعنا ومعاملنا فانتشرت بيننا تكنولوجيا الثورة الاتصالية حتى أصبحت عصب الحياة المعاصرة.

كما يشير عبد الرحمن عدس (1999) إلى أن الاتصال يمثل حاجة نفسية واجتماعية وثقافية وسياسية فلكي يشارك الفرد في الأنشطة الاجتماعية ويتفاعل مع الأفراد ويتفهمهم ويؤثر فيهم ويتأثر بهم لابد من وجود علاقة اتصال بينه وبينهم، لأن الحاجة للمعلومات وعملية نقلها وتبادلها تعتبر هامة لجميع الناس ولكن أهميتها تظهر بشكل أكبر في بعض المهن والوظائف كالطبيب، المحامي، المهندس، رجل الأعمال، مدير المشروعات.

وتشير أتشايدا وآخرون إلى أن الاتصال سيكون له دور حاسم في القرن الواحد والعشرين إذ سيتعين على الطلاب امتلاك مهارات التكلم والاستماع والكتابة فضلا عن مهارات العلاقات الإنسانية التي ستمكنهم من العمل مع بعضهم كأعضاء فريق.

مما سبق يتضح أن الاتصال يعمل كأساس للعلاقات الاجتماعية بكل أنواعها، والواقع أن الجماعات الاجتماعية تصبح أنظمة اجتماعية فعالة عن طريق الاتصال، فالجماعات توجد بفضل التفاعل الاتصالي الذي يتوافر بين أعضائها ويتحدد الاتصال بين الجماعات الاجتماعية وفقا لأنماط هذه الجماعات وما يمكن أن يقوم بينها من علاقات وأدوار متبادلة.

أشكال الاتصال الاجتماعي:

بالرغم من تعدد أشكال الاتصال، إلا أنه يمكن إدراجها جميعا ضمن فئتين رئيسيتين هما الاتصال اللفظي والاتصال غير اللفظي.

1) الاتصال اللفظي Verbal Communication

يتضمن التعبيرات اللفظية المسموعة أو المقروءة، ويعتمد الاتصال اللفظي على استخدام الألفاظ كوسيلة لنقل الرسالة من المرسل إلى المستقبل ويأخذ شكل الكتب والمذكرات والمحادثات والتقارير والمحادثات التليفونية والمناقشات والمناظرات والندوات والمؤتمرات وقد يعتمد الاتصال اللفظي على استخدام اللغة العامية أو اللغة الفصحى التي تعتمد على مجموعة القواعد النحوية التي تنظم استخدام اللغة. (عاطف العبد، 1989).

ويمثل الاتصال اللفظي للرجل أداة لتحقيق المكانة والتظاهر بالمعرفة وعلى الجانب الآخر يمثل الاتصال اللفظي للمرأة وسيلة بناء العلاقات، لذلك يعتقد أن الرجل أكثر انطلاقا وارتياحا للحديث في المواقف العامة التي تتيح له فرصا للاستعراض وأن المرأة أكثر انطلاقا وارتياحا للحديث في المواقف الخاصة التي تسمح لها بإقامة الروابط ويميل الرجل في حديثه إلى السخرية والتهكم وتحدى السلطة أما المرأة فتتجنب المواجهة فهي تشعر في الغالب أن الأمر الأكثر أهمية أن تحب أكثر مما تحترم. (هاني عتريس، 1997).

ويوضح محمد يسرى (1999) اختلاف وسائل الاتصال اللفظي وفقا للجمهور المستهدف من عملية الاتصال كما يلي:

أ- في الاتصال الشخصي: تتعدد وتنوع وسائل الاتصال اللفظي لتشمل قواعد العمل، المقابلات الخاصة، والاجتماعات العامة، المناقشات والمحادثات المباشرة بين الرؤساء والمرووسين، إضافة إلى الوسائل الالكترونية كالهاتف والتلغراف والفاكس.

ب- في الإتصال الجمعي: تشمل وسائل الإتصال اللفظي النشرات، والكتيبات، والمؤتمرات والصحف والمجلات، الملصقات، المحاضرات والندوات، الإذاعة والتلفزيون.

2) الإتصال غير اللفظي None Verbal Communication

يؤكد ليهنر وكيبى (Lehner & Kube, 1964) من انه على الرغم من أن اللغة كالاتصال اللفظي تساعدنا علي نقل مفاهيم تتعلق بالأشياء أو الأحداث أو المواقف التي تكون بعيدة عنا جغرافيا أو زمنيا، إلا إن اختلاف اللغات بين الأقطار المختلفة يجعل فرص التفاعل أو التواصل محدودة.

وأشار روجرز (Rogers, 1970) إلي انه بالرغم من أن الاتصال اللفظي ضروري للغاية إلا أن الألفاظ يمكن أن تكون عائقا يستخدمه الفرد لكي يتجنب الاتصال الصادق ولذلك فإن التعبير الأكثر صدقا عن الفرد إنما يكون من خلال الاتصالات غير اللفظية مثل اتصال العين، واللمس، والابتسام.

ويضيف تير وهاس (Tepper & Hass, 1978) السلوكيات غير اللفظية مثل المنحناء الجذع والتوجه البدني والتعبير الوجهي والترنيم الصوتي والإشارات والإيماءات.

وقد عرف كنان (Knapp, 1978) السلوك غير اللفظي بأنه كل وقائع الاتصال الإنساني التي تتجاوز الكلمات المنطوقة أو المكتوبة.

ويشير عاطف العبد (1989) انه عبارة عن تعبيرات منظمة تشير إلى مجموعة معاني يستخدمها الإنسان في اتصاله بالآخرين، ومن أنواعه لغة الصمت، والتعبيرات الحسية والفسولوجية والتعبيرات الحركية واللغة الرمزية والإشارات.

ويضيف رضا الصاوي (2004) ان من أساليب الاتصال غير اللفظي:

أ- **التعبيرات الصوتية** Paralanguage مثل نبرة الصوت، درجة خشونته وحدته وغير ذلك من العوامل غير اللفظية التي يطلق عليها التعبيرات الصوتية.

ب- **الإشارات** Gestures وتعتبر أول وسيلة طورها الإنسان في اتصاله بالآخرين، والإشارات يمكن أن تصاحب الرسالة اللفظية أو تؤدي بمفردها.

ت- **تعبيرات الوجه وحركات الجسم** Facial expressions and body behaviors وهذه التعبيرات والحركات تعبر بصدق عن المشاعر والانفعالات والعواطف وردود الفعل.

ث- **تقديم الذات** Self presentation مثل مظهر الفرد وما يتعلق به من الملابس، والحلي وطريقة تصفيف الشعر وأدوات التجميل وغيرها.

ج- **الاتصال عن طريق اللمس** حيث يعتبر اللمس أداة اتصالية تعبر بقوة عن مشاعر الخوف والحب والقلق، فضلا عن أهميته في مرحلة الطفولة المبكرة.

ويتميز الاتصال غير اللفظي بعدة خصائص أهمها:

- أنه يعبر عن معلومات وجدانية مثل: الحب والبغض والكره، والدهشة أو الموافقة، إضافة إلى الكثير من النواحي الوجدانية التي لا يمكن التعبير عنها بطريقة لفظية.

- إن الاتصال غير اللفظي يتضمن معلومات تتعلق بمضمون الرسالة اللفظية مثل: نبرة الصوت وحدته فضلا عن أنه يوفر المعلومات التي تفيد في فهم طبيعة العلاقة بين الأطراف المشاركة في عملية الاتصال.

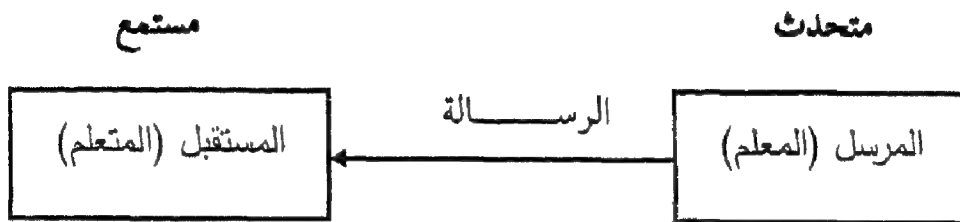
- أن الرسائل غير اللفظية تتميز بصدقها.

ويدخل هذا النوع من الاتصال ضمن كل أنواع الاتصال التي تعتمد على اللغة غير اللفظية ويطلق عليها أحياناً اللغة الصامتة ويقسم بعض العلماء الاتصال غير اللفظي إلى:

1. لغة الإشارة (sign language).
2. لغة الحركة أو الأفعال (حركة الجسد) (body postures).
3. الاتصال بالعين (eye contact).
4. الحوار الوجهي أو التعبير الوجهي (facial expression).
5. الإيماءات (gestures).

وقسم سالم عبد الجبار (1997) أنواع الاتصال في المواقف التعليمية التي تعتمد علي اللغة اللفظية إلي نوعين:-

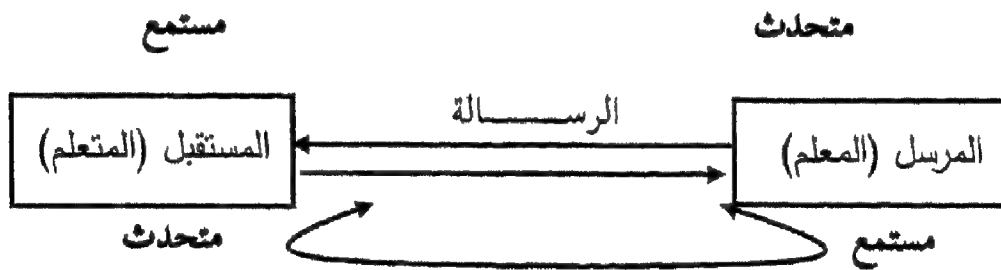
أولاً: الاتصال المتقطع: وهو أن يستلم الطالب الرسالة دون معرفة الأستاذ بأثر أو ردود فعل الطالب إزاء هذه الرسالة، أي أن الأستاذ يتحدث والطالب يستمع فقط.



شكل (00) الاتصال المتقطع

ويتضح من هذا الاتصال، أن الحدث الاتصالي يتضمن مصدراً أو شخصاً مرسلًا ينقل إشارة أو رسالة خلال قناة إلى مكان مقصود أو الشخص المستقبل، وهذا النوع من الاتصال يعتبر من أردأ أنواع الاتصال وذلك لعدم معرفة أثر الرسالة على المستقبل (الطالب).

ثانياً: الاتصال المتبادل أو الدائري: وهو أن يستلم الطالب الرسالة ويقوم الأستاذ بالتعرف علي أثر وردود فعل الطالب إزاء هذه الرسالة بحيث يتاح للأستاذ أن يعدل ويصحح وضعا ما



شكل (00) الاتصال المتبادل أو الدائري

وهذا النوع من الاتصال يعتبر أرقى أنواع الاتصال التربوي حيث أنه يحقق وجود التغذية المرتدة feed back وهو العامل الأساسي الذي يجعل الأستاذ في وضع يستطيع فيه الانتقال من خطوة إلي خطوة لاحقة في سياق التدريس، أو ليصحح وضعا ما، بناء علي مدي فهم الطلبة لكل خطوة من هذه الخطوات وصولاً إلي تحقيق الأهداف المرسومة للاتصال.

عناصر الاتصال الاجتماعي Communication Elements:

أشار هوبكينز (Hopkins, 1983) إلى أن العنصرين الأساسيين في عملية الاتصال هما المرسل والمستقبل، فالمرسل هو الفرد الذي تصدر عنه الإشارة السلوكية، والمستقبل هو الذي يتعدل سلوكه بفعل هذه الإشارة، ثم بين هوبكينز أن عملية الاتصال تتضمن عناصر أخرى تشمل مضمون الرسالة، قناة التواصل، وخلفية التواصل، والسياق.

فمضمون الرسالة هو المجموعة الكاملة للإشارات والسياقات البيئية، وقنوات الاتصال هي المسالك التي من خلالها تصل الإشارة، مثل اللمس، وخلفية الاتصال هي النشاط الخلفي لقناة الاتصال والمرتبط بالإشارة، وهو العنصر الأكثر

صعوبة في تحديده بدقة والسياق هو الموقف أو الظرف التي تصدر فيها الإشارة ويتم استقبالها.

وحدد سالم عبد الجبار (1997) عناصر الاتصال في:-

- 1- المرسل: (Sender) أو المتصل وهو الذي يقوم بإرسال الرسالة (مصدر المعلومات).
- 2- الرسالة: (Message) وهى المعلومات التي يرغب المرسل في نقلها أو تبادلها مع الآخرين، وهذه المعلومات قد تكون على شكل حقائق (Facts) أو مشاعر (Feelings) وعادة يكون للرسالة غرض ومحتوى.
- 3- الرمز: (Code) وهى الأدوات التي يختارها المرسل لنقل رسالته للمستقبل، وعادة يكون لها معان مشتركة بينهما، وهذه الرموز تكون على شكل كلمات منطوقة، أو مكتوبة، أو صوراً، أو إشارات، أو سلوكاً معيناً وغير ذلك مما له معان معينة ومتفق عليها.
- 4- وسيلة نقل المعلومات أو قناة الاتصال: (Means or Channel) وهى الوسيلة التي اختارها المرسل لنقل الرموز التي اختارها إلى المستقبل وهذه الوسائل لا تخرج عن إطار الحواس الخمس، وقد تكون هذه الوسيلة السبورة (اللوحة) أو الهواء، أو الراديو، أو التلفزيون، أو الهاتف، وتكون عملية نقل المعلومات أكثر فاعلية كلما استخدمت أكثر من قناة، فالتلفزيون وسيلة أفضل لنقل المعلومات من الراديو لأنه يعتمد على الرؤية والسمع في أن واحد.
- 5- مستقبل المعلومات: (Information Receiver) وهو الشخص الذي يستقبل المعلومات أو الأفكار أو الحقائق أو المشاعر من المرسل ويحللها.
- 6- التغذية الراجعة: ((Feedback فعندما ينقل المرسل معلومات معينة إلى المستقبل لا يمكنه أن يتأكد من أن رسالته قد فهمت بالطريقة الصحيحة،

إلا إذا كانت هناك ردة فعل من المستقبل بطريقة مباشرة، أو غير مباشرة ،
يفهم من خلالها المرسل أن المستقبل موافق على محتوى الرسالة أو رافض
أو لا رأى له حولها.
ويمكن أن تتم عملية الاتصال :

- أ- بين الفرد ونفسه Intrapersonal Communication .
- ب- بين الفرد وشخص آخر Face to Face Communication .
- ت- بين الجماعات Group Communication .
- ث- الاتصال الجماهيري Mass Communication . (سالم عبد الجبار، 1997).

وسائل نقل المعلومات في الاتصال الاجتماعي:

1- نقل المعلومات شفوياً Oral Communication

ويتم من خلاله تبادل الحديث بين مصدر المعلومات ومستقبلها سواء
مباشرة أو من خلال التليفون مثلاً ويمكن عن طريق الاتصال الشفوي نقل
المعلومات بأقصر الطرق وأيسرها بالإضافة إلى تبادل المعلومة بين المرسل والمستقبل
للتوضيح وإزالة أو تضيق الخلاف بينهما ومن أهم طرق نقل المعلومات شفوياً
المقابلات الشخصية والأحاديث المباشرة والمحاضرات والخطب والمكالمات الهاتفية
والاجتماعات بالإضافة إلى التسجيلات.

2- نقل المعلومات كتابة Written Communication

وهذه القناة تعتمد على المستوى الثقافي للمرسل والمستقبل ومن أهم وسائل
نقل المعلومات المكتوبة الكتب وأشكالها المتنوعة والدوريات بأنواعها المختلفة
بالإضافة إلى الأوامر والتعليمات والبلاغات والبرقيات والمذكرات والتقارير
والشكاوى والمقترحات ويشترط في هذه الوسيلة الوضوح والدقة والاختصار
والشمولية.

3- نقل المعلومات بواسطة الرموز Communication by Symbols

أ- الرموز السمعية Audiable Symbols

ب- الرموز البصرية Visible Symbols

ت- اللمس المادي كالمصافحة الخ

وعادة ما تسير عملية نقل المعلومات في ثلاثة مستويات هي:

- نقل المعلومات من أعلى إلى أسفل وهو ما يسمى (الاتصال الهابط)
Down-Ward Communication
- نقل المعلومات من أسفل إلى أعلى
Up- Ward Communication
- نقل المعلومات أفقياً أو الاتصال على مستوى واحد
Horizontal Communication

(سالم عبد الجبار، 1997).

أبعاد الاتصال الاجتماعي:

ومن الممكن تحديد أربعة أبعاد للاتصال هي الاتصال البدني، الاتصال الاجتماعي، الاتصال العقلي - المعرفي، الاتصال الوجداني .

وهذه الأبعاد الأربعة للاتصال ليست منفصلة عن بعضها بحدود جامدة، بل إنها متداخلة إلى حد كبير فعلى سبيل المثال المصافحة الدافئة بين شخصين تجمع في الحقيقة بين كل من الاتصال البدني (تشابك الأيدي) والاتصال الوجداني (الدفء العاطفي المصاحب) والاتصال الاجتماعي (العلاقة الاجتماعية بين الشخصين)، والحوار الهادئ الرقيق بين شخصين في موضوع ما إنما يجمع بين كل من الاتصال العقلي - المعرفي والاتصال الوجداني.

ويلفت الانتباه أن الاتصال البدني دائماً ما يكون اتصالاً غير لفظي، أما الأبعاد الثلاثة الأخرى للاتصال (العقلي - المعرفي، الوجداني، الاجتماعي) فيمكن لأي منها أن تبدو في شكل لفظي، أو شكل غير لفظي أو كليهما معاً فلابتسامة الرقيقة الصادقة تمثل اتصالاً وجدانياً غير لفظي والحديث العذب الرقيق الدال

علي مشاعر الحب يمثل اتصالا وجدانيا لفظيا والكلمات الرقيقة المتواكبة مع تعبيرات وجهيه دالة علي الحب إنما تمثل اتصالا وجدانيا لفظيا وغير لفظي في آن واحد، وهكذا. (حمدان فضة، 1999).

وأشار ماكلفلين وجولو (McLoughlin & Gullo, 1984) إلى أن أحد الأهداف الأساسية للاتصال هو التأثير في الآخرين بطريقة ما بحيث يفضي ذلك في النهاية إلي ابتعاث الاستجابة منهم وعندما تؤدي هذه العملية إلي فهم علمي للمعني لدي الطرفين (المرسل والمستقبل) فانه يمكن القول بان الاتصال الفعال قد تحقق بالفعل أي أن ماكلفلين وجولو قد اعتبروا أن الاتصال الفعال أو أن كفاية الاتصال تتحقق عندما يصل الشخصان المتصلان إلى الفهم الدقيق للموضوع الاتصالي بينهما، ويلاحظ هنا أن ماكلفلين وجولو قد ركزا فحسب علي التواصل العقلي المعرفي، ويمكن تعميم ذلك علي سائر الأبعاد الأخرى للاتصال.

كما بينت مارجريت بارات وآخرون (Barratt et al, 1992) أن القنوات المبكرة لاتصال الطفل مع أمه تتضمن النظرة المحدقة Gaze، واللغة المبكرة، والانفعالات، كاستجابة للسلوكيات اللطيفة اللفظية والعاطفية من جانب الأم تجاه الطفل.

كما تتضح الأبعاد النفسية للاتصال من خلال أبعاد المقياس الذي أعده فليتشر وكينمنونث (Fletcher & Kininmonth, 1992) لقياس العلاقات المتبادلة بين الأقران، ومن أهم هذه الأبعاد صلة بالاتصال (الحب، الثقة، التقبل، التدعيم، التضحية، صدق العلاقة، الجاذبية، الروح الجماعية، الشعور بالأمن، الصداقة، الاحترام).

كما تناول بورجن (Burgoon, 1993) البعد الانفعالي للاتصال، أو الاتصال الوجداني Emotional Communication، مشيرا إلى أن اتصال العواطف Communication of Emotions يتعلق بالخبرة الداخلية لدى الفرد

تجاه شخص آخر في سياق علاقة حميمة بينهما ويبدو من خلال سلوكيات عاطفية مثل (اللقاء الرومانسي، تقديم الزهور، المصافحة الدافئة، التعبير العاطفي إني أحبك).

ويري أحمد بدوى (1986) أن الاتصال ظاهرة اجتماعية تتضمن تبادل الفهم بين الكائنات البشرية، وهو العمل الذي ينتقل عن طريقه المعاني من إنسان إلى آخر، أو من جماعة لأخرى.

كما حدد عبد الكريم العفيفي (1996) الاتصال كظاهرة اجتماعية فمحور هذه التنظيمات هو اتصال الأفراد والجماعات بعضهم البعض، هذا الاتصال الذي يفرضه تقسيم العمل والحرص على الوجود الاجتماعي وما اسماء دور الشعور الجمعي Sensation Collectiege تأسيسا على ذلك، والاتصال كظاهرة اجتماعية له خصائص مميزة مثله كمثل كافة الظواهر الاجتماعية أهمها:-

- 1- الاتصال ظاهرة تلقائية تنبع تلقائيا من التفاعل الاجتماعي.
- 2- الاتصال ظاهرة جبرية تفرض نفسه بقواعدها على السلوك الفردي وجدت قبل وجود الفرد ولا يملك الأخير إلا الامتثال لهذه القواعد.
- 3- الاتصال كظاهرة اجتماعية فهو ظاهرة ديناميكية بمعنى أنها لا تعرف الثبوت لتغير المجتمع بنظمه وثقافته وانساقه بين الحين والآخر.
- 4- الاتصال كظاهرة اجتماعية فهو ظاهرة هادفة بمعنى أنها تحقق أهداف معينة تثبت من النسيج الاجتماعي للمجتمع ككل.
- 5- الاتصال ظاهرة تبادلية بمعنى أنها تؤثر في الظواهر الأخرى وتتأثر بها.
- 6- الاتصال ظاهرة متغيرة بتغير مورثولوجيا المجتمع (بنائه بين الريف والحضر وعدد السكان ونوعياتهم والنمط الثقافي للبناءات الاجتماعية).

7- الاتصال كظاهرة اجتماعية مرتبطة بكل من:-

- أ التنظيم الاجتماعي للمجتمع ككل (إمكاناته - مشكلاته).
 - ب الأيدلوجية السياسية السائدة والنمط الثقافي للمجتمع (اللغة، العادات، التقاليد، الدين)
 - ت النمو القومي للشخصية والنمو الحضاري للمجتمع.
- 8- الاتصال ظاهرة شبيهة بمعنى أنها شئ له وجود حقيقي في ثنايا المجتمع قد لا تدركه أو نلمسه ولكن ندرك آثاره.
- كما أضاف عبد الكريم العفيفي (1996) أن الاتصال ظاهرة سيكولوجية من حيث أنه:-

- 1- عمليات من طبيعة نفسية تتفاعل فيها مشاعر خاصة تحكمها قاعدة (الحافز والدليل والاستجابة) كما تحكمها ثلاثية مكدوجال (الإدراك والإحساس والسلوك).
- 2- لا يوجد سلوك بلا دافع ومن ثم فإن اتصال المرسل بالمستقبل لا بد وان يقوم على واقع لكل منهما لإرسال الرسالة أو استقبالتها.
- 3- قنوات الاتصال هي سيكولوجيا وسائل انتقاء الفرد لاختبارات أقل مقاومة أو معيقه لتحقيق الهدف اكتسبت بالتعليم والاعتیاد.
- 4- استجابات المستقبل (الأثر) تتوقف على مدى الشحنة الانفعالية التي حققتها الرسالة.

مستويات الإتصال Levels Of Communication

الاتصال ظاهرة اجتماعية وهو نتاج تفاعل الأفراد والجماعات، ويحدث هذا التفاعل في صور متعددة، فقد يكون وجها لوجه وقد يكون بين الفرد وذاته، وقد يحدث التفاعل عن طريق وسائل الاتصال الجماهيري وتختلف مستويات الاتصال باختلاف أهدافه، والوسائل المستخدمة فيه، وعدد الأشخاص القائمين به ومرحلة نموهم وطبيعة تكوينهم العقلي والمعرفي، كما تختلف وفقا لطبيعة الموقف الاتصالي والعوامل النفسية والاجتماعية المؤثرة في عملية الاتصال، وفي ضوء ذلك قسم العلماء عملية الاتصال إلى المستويات الآتية:

أ. الاتصال الذاتي Intrapersonal Communication

ويقصد به إدراك الفرد لذاته ولعلاقته بالعالم المحيط به، وتحديد إدراكه الدقيق لقدراته وجوانب القوة والضعف فيها، وبصفة خاصة إدراكه للأفعال التي تؤدي إلى التطور في أدائه، والأعمال الأخرى التي تؤدي إلى التدهور، ومعرفة الفرد لذاته تسهل له رؤية الآخرين، فكلما كانت معرفة الفرد لصفاته الذاتية ضعيفة، ضعفت قدرته في إدراك صفات الآخرين. (محمد هلال، 1996).

ويرى عاطف العبد (1989) إن الاتصال الذاتي هو ذلك الاتصال الذي يحدث داخل الإنسان (بينه وبين نفسه) فيتحول الفرد تلقائيا إلى مرسل ومستقبل في آن واحد، فيقوم بصياغة المعاني وترميزها وإرسالها ثم استقبالها وإضفاء المعاني عليها في نفس الوقت.

ويضيف رضا الصاوي (2004) أن الاتصال الذاتي ربما يحدث بمعزل عن أو بالاقتران مع المستويات الاتصالية الأخرى، وفي معظم المواقف الاتصالية يعتبر الاتصال الذاتي أساسا تقوم عليه مستويات الاتصال الأخرى، وينفرد هذا المستوى الاتصالي بخاصيتين أساسيتين هما:

الأولى: أن المرسل والمستقبل يكونان داخل نفس الفرد، وبالتالي يقوم الفرد ذاته بتصحيح الأخطاء التي يحدثها.

والثانية: أن الرموز التي تشكل الرسالة تتطلب فقط فهما من جانب الفرد المتضمن في عملية الاتصال الذاتي وهو ما يعنى تقليل مشكلات سوء الفهم للرموز اللغوية.

ويري طلعت منصور (1980) أن اتصال الفرد مع نفسه يقوم على فكرة الفرد عن نفسه، وإدراكه لخصائصه وامكاناته، ووعيه بأسلوب حياته، وهذا يعنى أن اتصال الفرد بنفسه، يتحدد بإدراكه لذاته، وهذا النمط الاتصالي يمثل ركيزة العلاقات الاتصالية الإنسانية، سواء الاتصال بين الفرد والآخرين أو الاتصال داخل الجماعة الاجتماعية.

بـ الاتصال الشخصي Interpersonal Communication

الاتصال الشخصي هو عملية تبادل المعلومات والأفكار والاتجاهات من خلال المواجهة المباشرة بين المرسل والمستقبل بحيث تؤدي هذه العملية إلى التغير في سلوك واتجاهات كل من المرسل والمستقبل. (لطفى فهم، 1995).

يتميز باحثون علم النفس الاجتماعي بين نموذجين للاتصال هما الاتصال الجماهيري أي تحويل الأفكار إلى عدد كبير من الناس دفعة واحدة، ثم الاتصال الشخصي وهو الاتصال الذي يقوم بين شخص وآخر وهى العلاقات التي يطلق عليها العلاقات الأولية الأساسية.

وتنطوي اللغة على إسقاطات رمزية تحدد شكل اللغة ومسارها فقد يقتضى الموقف من المرء أن يكون ايجابيا فهو قد يتحدث بغاية تحقيق التوافق مع الآخرين أو مساعدة الآخرين على تحقيق التوافق والحد من المسافة الاجتماعية الفاصلة.

فاللغة وفقا لذلك المنظور تعد أداة أساسية لا بد منها لكي يتحقق للفرد تكيفه مع الجماعة التي يعيش فيها، فهي التي تتيح للفرد أن يتمثل المفاهيم والأفكار

والتصورات الاجتماعية، وهى بالإضافة إلى ذلك تؤدي وظائف متعددة أكثر خصوصية، فهي بمثابة فعل اجتماعي تسعى إلى تحقيق غاية محددة تحقق للفرد هويته الاجتماعية. (علي وطفه، 1994).

أما عن دلائل قيمة الاتصال غير اللفظي بوجه خاص فقد اتضح أن الرسائل المتضمنة في قنوات التفاعل غير اللفظي تكون أكثر أهمية في بعض الحالات من المضمون اللفظي في تشكيل انطباع حول الآخرين، إذ تدرك على أنها أكثر دقة وأقل خضوعاً للتزييف، كما كشفت بحوث تجريبية أنه عندما يتعارض التصريح اللفظي مع التعبيرات غير اللفظية في موقف ما فإن أحكام المتلقين حول المرسل "sender" تعتمد في المقام الأول على المؤشرات المدركة عبر القنوات غير اللفظية، مثل تعبيرات الوجه وخصائص الصوت وإشارات اليد ووضع الجسم، وغيرها من العلامات التي تنم عن صدق المرسل أو كذبه. (Gross, 1993).

الاتصال الاجتماعي في علاقته ببعض المتغيرات:

تناول علماء النفس علاقة الاتصال ببعض المتغيرات مثل البعد النفسي الاجتماعي، والجنس، والسن، بيئة الطالب، ورضا الطالب عن دراسته. فبالنسبة لمتغير الجنس فقد كشفت نتائج بحث مصطفى كامل (1987) عن عدم وجود فروق دالة في مهارات الاتصال ترجع إلى متغير الجنس بينما كانت هناك فروق دالة ترجع إلى متغير البيئة.

وتوصلت دنهام وآخرون (Denham et al, 1991) في بحث لهم عن التفاعل بين الأم والطفل إلى وجود فروق عديدة في التنبؤ بكفاية التفاعل الاجتماعي الوجداني بين الأم والطفل ترجع إلى متغير جنس الطفل فعلي سبيل المثال ارتبطت مشاعر الكآبة لدى الإناث بسماع الأم بالاستقلالية، بينما ارتبطت لدى الذكور بانفعالاتهم سالبة الاتجاه.

كما توصل فوتشينيتش وآخرون (Vuchinich et al, 1991) إلى أن الإناث كن أكثر صعوبة من الذكور بالنسبة للتفاعل مع زوج الأم.

وتوصلت دراسي محمد عبد الرحمن (1998) والسيد السمدوني (1991) إلى عدم وجود فروق في أبعاد اختبار المهارات الاجتماعية والدرجة الكلية له بين الذكور والإناث، بينما توصلت دراسة أليسا جريزي (Grisay, 1994) إلى تحسن درجات المهارات الاجتماعية للإناث عنها لدى الذكور.

وفي دراسة هاني عتريس (1997) وجد ارتباطاً سالباً بين المهارات الاجتماعية والشعور بالوحدة النفسية، كذلك إمكانية التنبؤ بالشعور بالوحدة النفسية لدى كل من الذكور والإناث من درجات المهارات الاجتماعية كما توجد فروق دالة في بعدي الضبط الانفعالي والاجتماعي، والدرجة الكلية للمهارات الاجتماعية بين طلاب السنة الأولى والرابعة لصالح المجموعة الأخيرة.

وتوصل هايند وآخرون (Hind et al, 1993) إلى أن الإناث في المحيط الأسري كن أكثر صداقة لأمهاتهن وأقل عدوانية تجاه أخواتهن وذلك بالمقارنة إلى الذكور، وفي المحيط المدرسي كن أقل عدوانية ولكن أقل تفاعلاً وأقل مباداه للتفاعلات بالمقارنة إلى الذكور.

ويتضح مما سبق أن الآراء قد اتجهت في معظمها إلى أن الإناث أكثر اتصالاً من الذكور وبصفة خاصة في إطار المحيط الأسري بينما يقلص هذا الاتصال وفقاً لما توصل إليه هايند وآخرون (Hind et al, 1993) في إطار المحيط المدرسي.

وبالنسبة لعلاقة الاتصال بأحد المتغيرات الأخرى شديدة الأهمية وهو البعد الاجتماعي الثقافي بين بورجون (Burgoon, 1993) إن لكل ثقافة توقعات متأصلة بعمق عن كيف، ومتي، وأين، ومع ماذا، تتكشف الوجدانيات (الانفعالات) في المواقف العامة والخاصة.

ففي حين إن التعبيرات الظاهرة عن الآسى والحزن تكون متوقعة وملائمة في بعض الثقافات علي سبيل المثال، فإنها تكون متجنبة في ثقافات أخرى أو لا تظهر إلا في مواقف خاصة، وبالمثل فإن المظاهر العامة الشائعة للتعبير عن العاطفة

من خلال إشارات الارتباط Tie-Signs، والتقارب البدني الشديد واللمس والتقبيل وما مائل ذلك تكون مقبولة في بعض الأماكن، في حين إنها تعتبر حقيرة ومربكة في أماكن أخرى.

وفي بعض الأحوال يتم تنظيم درجة ونمط التعبير عن العواطف من خلال القوانين والقواعد المتعارف عليها بل إن ابتهاج الفرد وإعجابه بما حققه من انتصار على خصم ما، يمكن أن يكون ملائما عندما يكون معتدلا ولا مفرطا ولذلك فإن كل المصادمات البينشخصية تحدث بسبب اختلاف بعض العادات الاجتماعية الثقافية السابقة عما يكون متوقعا في المواقف المختلفة من خبرات وتعبيرات عاطفية.

ويتضح مما ذكره بورجون (Burgoon, 1993) أن الأنماط أو الأشكال المقبولة والمستحسنة والمستهجنة اجتماعيا للتواصل، إنما تخضع للمعايير الاجتماعية والثقافية بما تنطوي عليه من قيم وعادات وتقاليد سائدة ومتفق عليها في هذا المجتمع أو ذاك.

ولذلك فإن هذه الأنماط أو الأشكال السائدة للتواصل تخضع لنسبية المكان والزمان والأشخاص، وتختلف إذ ذاك باختلافها.

ويشير كانوي (Kanoy et al, 1996) إلى أن الطفل قد يفشل في اكتساب السلوك الاجتماعي المناسب بسبب النقص في المهارات الضرورية لذلك وكذلك كومبس وسلابي (Combs & Slaby, 1977) و(صباحي عبد الفتاح، 1992) حيث أشاروا إلى أن عدم قدرة الأطفال على اكتساب تقبل الآخرين والتفاعل معهم يرجع إلى نقص المهارات الضرورية لذلك.

إن نقص المهارات الاجتماعية وانخفاض تقدير الذات أسباب تعجل بفشل التفاعل الاجتماعي والشعور بالوحدة النفسية، وفي دراسة لريجيرو (Riggio, 1990) أشارت نتائجها إلى وجود ارتباط موجب دال بين المهارات

الاجتماعية وتقدير الذات وعلاقات ارتباطية سالبة بين المهارات الاجتماعية وكل من القلق الاجتماعي والشعور بالوحدة.

كما أظهرت نتائج دراسة مشيرة اليوسفي (1990) وجود علاقة ارتباطية دالة وموجبة بين الصداقة ومفهوم الذات والمهارات الاجتماعية.

ويؤكد ريجيو (Riggio, 1986) أنه تم التحقق التجريبي من أهمية المهارات الاجتماعية في عمليات تواصلنا الاجتماعي إذ يقول إن المهارات الاجتماعية هي أداة جد هامة في تحقيق الفاعلية الاجتماعية والوصول الى محصلات في مواقف التفاعل المختلفة .

إذن وكما يذكر أولهوف (Ollhoff, 1997) أن المهارات الاجتماعية الأفضل تعني كفاءة اجتماعية أعلى والكفاءة الاجتماعية تكون أو تنتج تقدير ذات مرتفع والتي بدورها تفتح المزيد من الكفاءة الاجتماعية ومن ثم تؤدي إلي تقدير الذات والكفاءة الاجتماعية المرتفعة.

مقومات الاتصال الاجتماعي الفعال:

يتحقق الاتصال الفعال إذا توافرت له المقومات التالية:-

1. التمكن من مهارات الاتصال الفعال :-

▪ حسن الإرسال والاستقبال.

▪ إرهاف الحساسية لمشاعر الآخرين.

2. الوضوح المعرفي.

3. مقاومة الغواية والأغراء.

4. استثارة السلوك الاتصالي.

5. المناخ الاجتماعي النفسي الصحي.

6. ترشيد العمليات الجماعية. (عبد الكريم العففي، 1996).

مهارات الاتصال الاجتماعي .. عرض وتحليل:

تعرف المهارة Skill بأنها تنظيم معقد للسلوك (الجسدي أو اللفظي) تطور من خلال عملية التعلم واتجه نحو هدف معين أو تركز على نشاط محدد ويستخدم المصطلح أيضا للإشارة إلى المهارات الاجتماعية أو المهارة في تقييم المواقف والتأثير في سلوك الآخرين. (محمد غيث، 1999).

ويعرفها أحمد صالح (1979) بالسهولة والدقة في إجراء عمل من الأعمال وعملية اكتساب المهارات ما هي إلا فصل متدرج لأجزاء المجال وتخضع لقوانين التعلم العامة.

وتعرف مهارات الاتصال Communication Skills في البحث الحالي بأنها قدرة الفرد على تحقيق الاتصال الفعال في إطار اجتماعي معين من خلال القدرة على إرسال واستقبال تنظيم أو ضبط الرسائل اللفظية وغير اللفظية، وتقاس بالدرجات الكلية على المقياس المستخدم في الدراسة الحالية.

ويرى شوتر (Shutter, 1979) أننا دائما في حالة اتصال We are always communicating وليس أمامنا اختيار، ففي كل مرة نشترك في حوار مع صديق أو شخص غريب فإن ثمة اتصال يحدث، وإدراكنا للأشياء والأفراد أو الأصوات هو شكل من أشكال الاتصال.

ويرى جالانيس (Galanes, 2000) أنه لكي نقيم علاقة فعالة علينا أن نقوم بالاتصال، وأن الاتصال الرديء قد يؤدي إلى سوء الفهم وإلى انفعالات معوقة وإلى عدم الثقة وإلى التفكير المشوش وإلى نتائج تافهة، وكثير من الناس يقيسون قيمة العلاقة بقيمة الاتصال.

ويذهب على وطفه (1994) إلى أن الحياة في مجتمع ما غير ممكنة إذا لم يكن هناك اتصال وأن كل تفاعل انساني يفترض بالضرورة تدخل أفكار اتصالية.

وتشير الدلائل إلى أن الإنسان العادي يقضى ما يقرب من 70 ٪ من وقت يقظته في الاتصال بغيره من الأفراد سواء بالوسائل اللفظية كالكلام والقراءة والكتابة أو بالوسائل غير اللفظية كالإيماءات والإشارات والانفعالات وحركات الجسم. (لظفي فهم، 1995).

وتعتبر مهارات الاتصال أحد الركائز الأساسية التي تقوم عليها دراسة الاتصال في المجتمعات المعاصرة، إذ أن نجاح عملية الاتصال يتوقف بدرجة كبيرة على مدى اكتساب وتنمية هذه المهارات بحيث يتمكن المشاركون في عملية الاتصال من التعبير الواضح والدقيق عن أفكاره واتجاهاته ومشاعره، إضافة إلى استيعاب ما يقوله الآخرون. (محمد هلال، 1996)

ويشير روبين وبوريل (Rubin & Morreale, 1996) إلى أن مهارات الاتصال تعد من المتطلبات الأساسية لطلاب الجامعة، ولذلك يجب أن تتضمن أساليب التعليم الفعال بعض مقررات الاتصال متكاملة مع المناهج الدراسية، أما مهارات الاتصال المتقدمة فمن الممكن تدريسها وفقاً للتخصص الأكاديمي أو في كليات الإعلام.

وتذكر إيرمشر (Irmsher, 1996) أن القيادة في المتوسط يقضون حوالي 80 ٪ من وقت اليقظة في شكل أو آخر من أشكال الاتصال فالاتصال هو أساس العلاقات.

يهدف الاتصال أو عملية نقل المعلومات بشكل عام إلى جعل الحياة الإنسانية سهلة وممكنة من خلال مشاركة الآخرين في خبراتهم ومعلوماتهم والتي تسهم في إمكانية التكيف مع متطلبات الحياة. (عبدالرحمن عدس، 1999).

وتعتبر المهارات الاجتماعية ضمن المهارات الضرورية لعملية الاتصال بالآخرين كقدرة مركبة للتعبير عن كل من السلوكيات التي عززت بشكل إيجابي أو سلبي وليست كتعبير عن السلوكيات التي عوقبت بواسطة الآخرين. (Lener, 2001).

في حين أن كومبز وسلابي (Combs & Slaby, 1977) يعرفون المهارة الاجتماعية علي إنها القدرة علي التفاعل مع الآخرين في إطار اجتماعي محدد، وبأساليب معينة مقبولة اجتماعياً، وهما يركزان بصورة أساسية هنا علي بعد التفاعل الاجتماعي، وبعد المهارة المقبولة اجتماعياً.

ويعرفها آرثر (Arthur, 1986) بأنها القدرة النوعية اللازمة للأداء الجيد في المهام الاجتماعية ويختلف الأفراد في درجة امتلاكهم لهذه القدرات والمهارات اللازمة لإنجاز مهمة معينة ولكي يعتبر شخص كفء يجب أن يكون هذا الشخص مناسب للمهمة وليس خبيراً.

ويعرفها أحمد بدوي (1986) بالقدرة على حسن التعامل مع الآخرين وعلى المساهمة في التفاعل الاجتماعي أو القدرة على التأثير في الآخرين والاندماج والتكيف والانسجام مع الآخرين.

ويعرف ريجيو (Riggio, 1986) المهارة الاجتماعية بأنها قدرة الفرد علي التعبير الانفعالي والاجتماعي واستقبال انفعالات الآخرين وتفسيرها، ووعيه بالقواعد المستترة وراء أشكال التفاعل الاجتماعي ومهاراته في ضبط وتنظيم تعبيراته غير اللفظية وقدرته علي لعب الدور اجتماعياً.

وأضاف ريجيو (Riggio, 1990) بأنها مكون متعدد الأبعاد يتضمن المهارة في إرسال واستقبال وتنظيم وضبط المعلومات في مواقف التواصل اللفظي وغير اللفظي.

ويعرفها سبنس (Spence, 1991) من منظور المكونات المعرفية والعناصر السلوكية اللازمة للحصول على نواتج إيجابية في أثناء التفاعل مع الآخرين، وفي الأحكام والتقييمات الإيجابية الصادرة من آخرين على السلوك.

ويعرف عباس راغب (1993) المهارات الاجتماعية بأنها الأساليب التي يجب أن يعد لها الأفراد إعدادا اجتماعيا سليما تجعلهم يسلكون سلوكا معينا يترتب عليه فهم الآخرين ويترتب على هذا الفهم زيادة السرور والرضا واتخاذ القرارات السليمة وإحجاز الأعمال والثقة بالنفس والمشاركة الاجتماعية وكسب الأصدقاء، وهذا التعريف يؤكد على أن المهارات الاجتماعية مكتسبة ومتعلمة كما يركز على الهدف والنتائج المترتبة على أدائها فقط.

ويعرفها ناصر المحارب (1993) بأنها نماذج محددة من السلوك المتعلم والخاضع للملاحظة يستطيع الفرد بواسطتها التأثير على الآخرين والحصول على حاجاته، كما أن هناك عددا من العناصر الضرورية للفهم العملي للمهارات الاجتماعية منها أنها تكتسب بالتعلم، وأنها تتكون من سلوكيات لفظية محددة ومنفصلة، كما أن استعمال المهارات الاجتماعية يتأثر بالعوامل البيئية.

ويعرفها محمد عبد الرحمن وهام على (1995) بأنها القدرة على المبادرة بالتفاعل مع الآخرين والتعبير عن المشاعر السلبية والإيجابية إزاءهم وضبط الانفعالات في مواقف التفاعل الاجتماعي بما يتناسب مع طبيعة الموقف، وأضافت منى زيتون (2005) إلى هذا التعريف القدرة على تفسير التلميحات اللفظية لمحتوى التفاعل الاجتماعي.

ويعرفها زاباتيرو (Zapatero, 1995) بأنها تتضمن سلوكيات لفظية وغير لفظية محددة ومميزة وتقتضي من الفرد استجابات ملائمة وإيجابية وفعالة، يتأثر أداؤها بخصائص تفاعل الفرد مع البيئة المحيطة به وأوضح مكونات هذا التعريف فيما يلي:

1. تكتسب المهارات الاجتماعية من خلال التعلم بالملاحظة، تقليد النموذج، التدريب، التغذية الراجعة.
 2. تتضمن المهارات الاجتماعية سلوكيات لفظية وغير لفظية محددة ومنفصلة.
 3. تستلزم المهارات الاجتماعية مبادرات واستجابات فعالة مناسبة.
 4. تزيد المهارات الاجتماعية بالتعزيز الاجتماعي كزيادة الاستجابات الإيجابية من البيئة الاجتماعية للفرد.
 5. المهارات الاجتماعية بطبيعتها تفاعلية، وتستلزم الاستجابات الفعالة والمناسبة لسلوكيات معينة.
 6. يتأثر أداء المهارات الاجتماعية بسمات المشاركين والبيئات التي تحدث فيها مثل السن والجنس والمكانة الاجتماعية.
 7. قلة أو زيادة الأداء الاجتماعي يمكن تحديدها وجعلها هدفاً للتدخل.
- وأشار بيتر (Peter, 1997) إلى أن المهارات الاجتماعية مجموعة من السلوكيات لها أهميتها في تحديد علاقة الفرد بالآخرين.
- كما عرف دون وميتا (Don & Metaia, 1997) المهارة الاجتماعية بسلوك الفرد الذي يؤثر به على الآخرين تأثيراً مرغوباً فيه، والقدرة على تعديل السلوك في ضوء التغذية الراجعة الصادرة على السلوك.

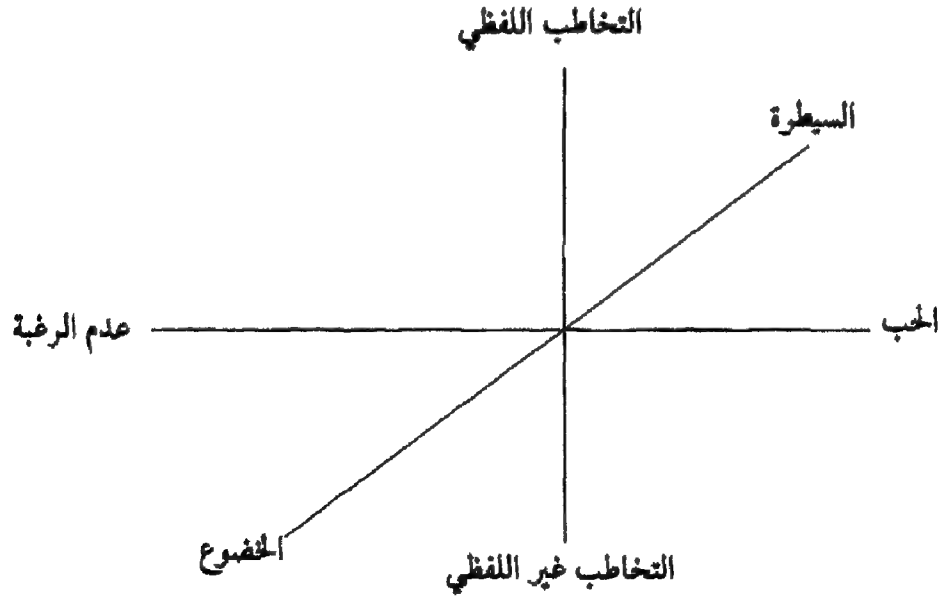
ويعرفها محمد الحسانين (2003) بأنها نظام متناسق من النشاط الذي يستهدف تحقيق هدف معين، وتصبح المهارة اجتماعية عندما يتفاعل فرد مع فرد آخر ويقوم بنشاط اجتماعي يتطلب منه مهارات ليوائم بين ما يقوم به الفرد وبين ما يفعله هو، وليصحح مسار نشاطه ليحقق بذلك هذه الموائمة.

مهارات الاتصال الاجتماعي والمهارات الاجتماعية:

يري كثير من الباحثين وخاصة أن مهارات الاتصال والمهارات الاجتماعية مفهوم واحد وخاصة تلك الدراسات التي تنطلق من نموذج ريجيو، فقد ذكر ريجيو (1986) أن مهارات الاتصال اللفظي وغير اللفظي تعتبر جوهر المهارات الاجتماعية وأضاف أن هذه المهارات تعتبر مكونات فرعية للمهارة الاجتماعية العامة.

ويري أرجيل (Argyle, 1996) أن الاتصال اللفظي يمثل لب الأداء الاجتماعي والمهارة الاجتماعية للإنسان، ويقرن الاتصال غير اللفظي بالاتصال اللفظي، إذ أن نقل الأفكار والمعلومات والمشاعر يتم عن طريق الاتصال اللفظي وغير اللفظي في آن واحد وهذا يتطلب التوافق بين الرسالة اللفظية والرسالة غير اللفظية.

وقدم معتز سيد (2000) تصوراً لأبعاد المهارات الاجتماعية كما في الشكل التالي:



شكل (00) أبعاد المهارات الاجتماعية

ومن خلال الشكل السابق يمكن تصور المهارات الاجتماعية علي أنها تتكون من ثلاثة أبعاد متعامدة البعد الأول (السيطرة - الخضوع) يستوعب مهارات التوكيد والتحكم في الغضب والوقاية من الصراع، أما البعد الثاني (الحب - عدم الرغبة) فيشمل مهارات الحب والصداقة والإفصاح عن الذات واختيار الأصدقاء وإقامة علاقات وثيقة معهم، أما البعد الثالث (التخاطب اللفظي - التخاطب غير اللفظي) فيستوعب مهارات الاتصال اللفظي وغير اللفظي مع افتراض أن التعمد أو الاستقلال هو الذي يحكم العلاقة بين هذه الأبعاد الثلاثة.

وعلى الرغم من تباين وجهات النظر بين الباحثين فيما يتعلق بالفرقة بين المهارات الاجتماعية وغيرها من المفاهيم مثل الذكاء الاجتماعي، والاجتماعية،

والكفاية الاجتماعية، فانه تم التوصل إلى وجهة نظر توفيقية تري أن الذكاء الاجتماعي والكفاية الاجتماعية يتضمنان مجموعة متكلفة من مهارات الاتصال الاجتماعي الأساسية التي تمثل الأساس النظري لقياس المهارات الاجتماعية. (محمد الحسانين، 2003).

ويرى ديفيد وآخرون (David et al, 2001) أن المهارة الاجتماعية تتضمن مهارات الاتصال والخبرة الشخصية والقدرة علي مسايرة الآخرين في التحكم في مشاعرهم، بالإضافة إلى أن هذه المهارة توفر المكانة الاجتماعية المرموقة.

وبعد فإذا كانت برامج التدريب على المهارات الاجتماعية إضافة للدراسات الاجتماعية التي تعطى في المدارس والانتباه المدروس من المعلمين تعد طريقة رسمية Formal لاكتساب المهارات الاجتماعية فماذا عن الطريقة غير الرسمية Informal.

فإن المهارات الاجتماعية هي استراتيجيات وقدرات متعلمة تتحدد وفقاً لمعايير ثقافية واجتماعية خاصة تنظم كفايات الاتصال بين الأشخاص ونكتسبها عبر التفاعل الاجتماعي، هذه المهارات إذا اجتمعت معا وبشكل متوازن نشأ عنها نجاح الفرد الاجتماعي أو ذلك السحر وقوة التأثير التي نلاحظها لدى بعض الأشخاص دون غيرهم، فالمهارات الاجتماعية ليست خاصية أو سمة واحدة بعينها لكنها زمرة مهارات أساسية محددة حين تجتمع معا وبتوازن تكون معامل التأثير والفاعلية الاجتماعية. (Riggio 1986)،

تصنيف مهارات الاتصال الاجتماعي:

1- تصنيف بيرلسون وسامتر (Burleson & Samter, 1992)

قدم من خلال سلسلة من الدراسات حول المتغيرات النفسية المؤثرة في علاقات الصداقة لدي الشباب تصنيفاً لمهارات الاتصال، انطلاقاً من الدور الحيوي

الذي تلعبه مهارات الاتصال في نجاح علاقة الصداقة، ووفقاً لهذا التصور تصنف مهارات الاتصال في مجالين:

الأول: يتضمن مهارات الاتصال الوجداني Affectively Communication Skills ويغلب عليها الطابع غير اللفظي.

الثاني: يتضمن مهارات الاتصال غير الوجداني Non- Affectively Communication Skills ويغلب عليها الطابع اللفظي.

ويشمل كل من هذين المجالين أربع مهارات علي النحو التالي:

(أ) مهارات الاتصال الوجداني وتتضمن:

1. مهارة التشجيع (الراحة) Comforting Skill وتعني قدرة الفرد علي جعل الآخرين يشعرون بالتحسن عندما يكونوا مكتئبين أو مضطربين.
2. مهارة تدعيم الأنا Ego Supportive Skill ويقصد بها قدرة الفرد على تحسين شعور الآخر بذاته.
3. مهارة إدارة الصراع Conflict Management Skill وتشير إلى قدرة الفرد على الوصول إلى حلول مرضية ومقنعة للصراعات والخلافات.
4. مهارة الضبط (التنظيم) Regulative Skill ويقصد بها قدرة الفرد على مساعدة الأشخاص الذين انتهكوا معايير الجماعة حتى ينجحوا في تعديل الخطأ.

(ب) مهارات الاتصال غير الوجداني وتتضمن:

1. مهارة توصيل (إحالة أو نقل) المعلومات Referential Skill وتعني قدرة الفرد على نقل المعلومات إلى الآخرين بوضوح ودون غموض.

2. المهارة القصصية (الروائية) Narrative Skill وتشير إلى قدرة الفرد على تسليية الآخرين من خلال النكت، الشائعات، القصص والطرائف.
3. مهارة المحادثة Conversational Skill ويقصد بها قدرة الفرد على المشاركة في محادثة عارضة، وبدء المحادثات الاجتماعية ومواصلتها، وإنهائها.
4. مهارة الإقناع Persuasion Skill وتعني قدرة الفرد على تعديل أفكار وآراء وسلوكيات الآخرين. (Burleson & Samter, 1992).

2- تصنيف فواد البهي (1981) لمهارات الاتصال إلي ثلاث مهارات هي:-

1. مهارة المشاركة: وتعني تقديم الاقتراحات والآراء في أثناء الاشتراك لأداء المهمة واقتسام المواد أو بانتظام الدور.
2. مهارة المساعدة: وتعني تسهيل الطالب أو الطلاب لزميلهم في أداء مهمته سواء بالانتباه إليه أو الإجابة على تساؤلاته أو التشجيع.
3. مهارة المسؤولية الاجتماعية: وتعني مسؤولية الفرد الذاتية عن الجماعة أمام نفسه وأمام الله.

3- تصنيف ريجيو (Riggio, 1986) لمهارات الاتصال:-

ان المهارات الاجتماعية هي مهارات اتصال اجتماعي وتنقسم إلى ثلاث أقسام :

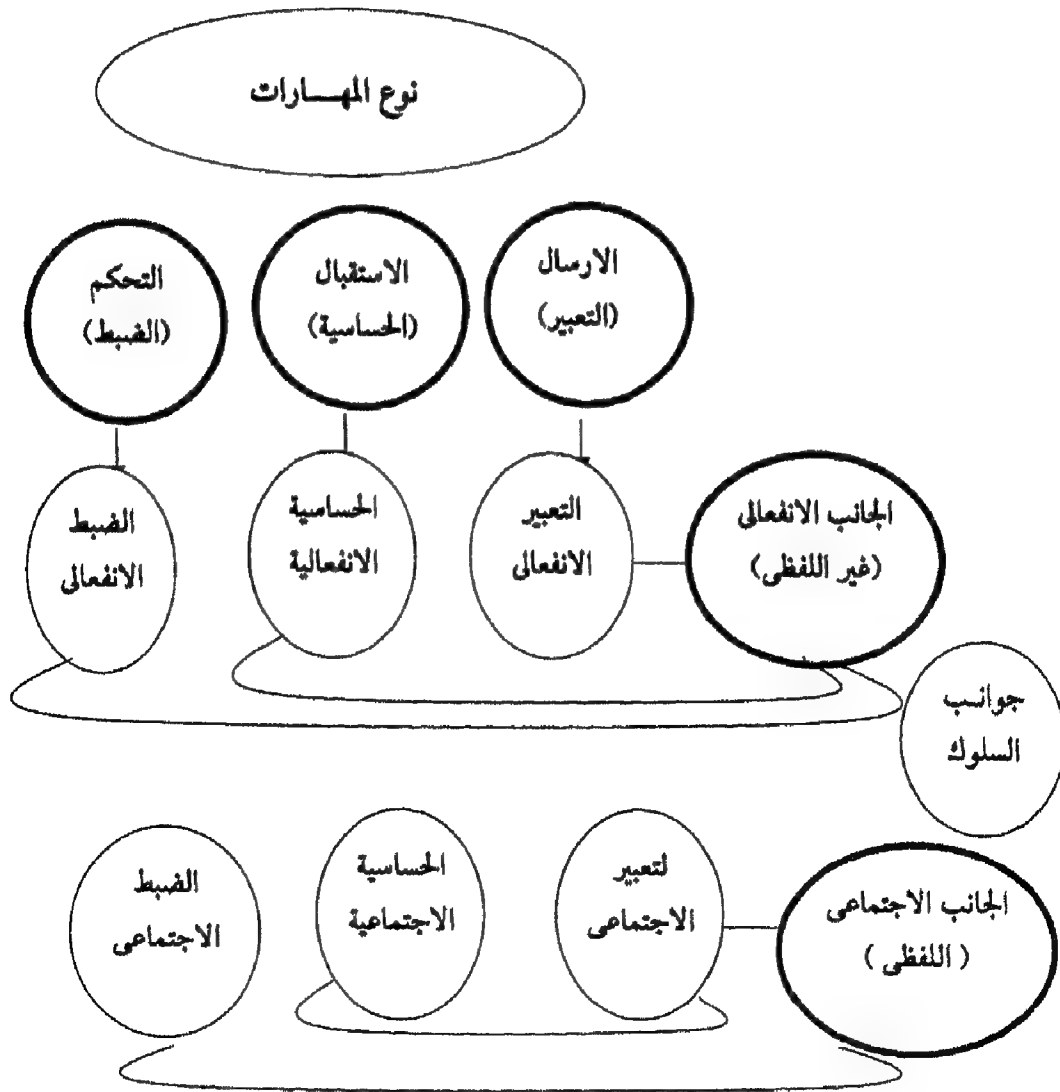
1. مهارات في الإرسال Skills in Sending أو ما يعرف بالتعبيرية Expressive وتدل على المهارة التي يتصل بها الأفراد معا.
2. مهارات الاستقبال Skills in Receiving أو ما يعرف بالחסاسية Sensitivity وتعبر عن المهارة التي تفسر بها صيغ أو رسائل Messages التواصل مع الآخرين.

3. مهارات في التحكم والضبط والتنظيم Skills in Regulation or Controlling
أو ما يعرف بالضبط Control وتعبر عن المهارة التي بها يصبح الأفراد
قادرين على تنظيم Regulate عملية التواصل في المواقف الاجتماعية.
ويذكر ريجيو (Riggio, 1986) أن هذه المهارات الاتصالية الأساسية الثلاث
تظهر في جانبين من جوانب سلوك الفرد:

1- الجانب الانفعالي : ويختص بالاتصال غير اللفظي.

2- الجانب الاجتماعي: ويختص بالاتصال اللفظي.

وبناء عليه تتكون من تفاعل المهارات الثلاث الرئيسية والجانبين الانفعالي
والاجتماعي ستة أبعاد للمهارات الاجتماعية ويحملها ريجيو (Riggio, 1999) في
القدرة على التعبير الانفعالي، وإجادة لغة الكلام، والحساسية لأشكال الاتصال
غير اللفظي وقواعد السلوك الاجتماعي والكفاءة في ضبط الانفعال ولعب الدور.



شكل (00) أبعاد المهارات الاجتماعية لريجو (Riggio, 1986)

ويذكر عبد اللطيف خليفة (1997) أن أوجيل ينتقد تركيز اهتمام الباحثين في مجال علم النفس على الوظائف والعمليات المعرفية على حساب الجانب الاجتماعي، على الرغم مما يمثله هذا الجانب من أهمية بالنسبة للأفراد، فقد تبين أن افتقار الفرد لمهارات التفاعل الاجتماعي الناجحة مع الآخرين يدفعه إلى الانسحاب والشعور بالعزلة وعدم التقبل والعجز، وبالتالي تضعف مقاومة الفرد وينهار تحت وطأة أية ضغوط نفسية.

قياس مهارات الاتصال الاجتماعي:

تمتد محاولات قياس الفروق الفردية في المهارات الاجتماعية بمجذورها إلي أعمال ثرونديك في مجال الذكاء الاجتماعي، إلا أن صعوبات قياس الذكاء الاجتماعي وخاصة عدم القدرة على التمييز بين الذكاء الاجتماعي والذكاء العام أدت إلى توقف البحث في هذا الاتجاه.

وبعد ذلك بعدة سنوات تجددت البحوث مرة أخرى في مجال قياس المهارات الاجتماعية من خلال أعمال جيلفورد وزملاءه عن الذكاء السلوكي Behavioral Intelligence إضافة إلي تطوير مقاييس التعاطف Empathy علي يد دايمنود (Dymond, 1949) وهوجان (Hogan, 1969) كما جرت محاولات أكثر حداثة لقياس الفروق الفردية في مهارات الاتصال غير اللفظي علي يد روزنثال (Rosenthal, 1979)، وأوسوليفان (Osullivan, 1983). (Riggio, 1987).

ومع تعدد المداخل والأطر النظرية لتحديد مفهوم مهارات الاتصال تعددت الدراسات التي تقدم أدوات جديدة لقياسها، ولم يصاحب هذا التنوع في أدوات القياس دراسة جادة تتناول الخصائص السيكومترية لأدوات القياس الموجودة بالفعل، ولذلك أصبح لدينا عدد كبير من أدوات القياس لفاهيم محدودة نسبياً مما أدى إلى كثير من الارتباك في الميدان.

ويعد تطوير أدوات قياس مهارات الاتصال أحد المتطلبات الضرورية لتقييم هذه المهارات، كما يعد ركناً أساسياً في مجال البحوث العلمية المتعلقة بالمهارات الاجتماعية بصفة عامة، وتختلف الطرق المستخدمة في قياس هذه المهارات باختلاف الهدف من عملية القياس، وباختلاف الفئة المستهدفة من عملية القياس، ويمكن تلخيص الطرق المستخدمة في قياس مهارات الاتصال فيما يلي:

1. مقاييس التقرير الذاتي Self-report Measures

تعد مقاييس التقرير الذاتي من أكثر أساليب قياس مكونات المهارات استخداماً، وهي تتكون من مجموعة من الأسئلة أو العبارات التقريرية يجب عنها المفحوص بالكتابة غالباً في ضوء فئات للإجابة محددة سلفاً مثل (نعم - لا)، (أوافق - لا أوافق) وهكذا.

وتدور أسئلتها حول جوانب تتعلق بالسلوك الاجتماعي للفرد أثناء تفاعله مع الآخرين وقد تكون هذه المقاييس أحادية البعد (تقيس مهارة واحدة) أو متعددة الأبعاد (تقيس مجموعة من المهارات) ويتم تقييم إجابات المفحوصين بطريقة محددة سلفاً بحيث تخرج من إجابات كل فرد بدرجة علي المهارة أو المهارات التي يتم قياسها.

2. المقابلات الشخصية Interviews

تعد المقابلات الشخصية من أكثر وسائل جمع البيانات استخداماً في تقويم الشخصية، حيث يمكن من خلال المقابلة الكشف عن الكثير من جوانب السلوك الظاهر والمضمرة ذلك إنها توفر المواجهة المباشرة بين الفاحص والمفحوص فيتمكن الباحث من تسجيل كل ما يبديه المفحوص من أقوال أو تعبيرات غير لفظية.

وقد تكون المقابلة مقننة أو غير مقننة، فالمقابلة المقننة تتكون من أسئلة محددة ومعدة مسبقاً، وتوجه حسب ترتيب محدد، وقد أثبت هذا النوع من المقابلة فائدته في عملية اختيار الأفراد للوظائف المختلفة، وفي البحوث العلمية.

أما المقابلة غير المقننة فلا تتضمن أسئلة محددة سلفاً، بل يترك للقائم بالمقابلة حرية اختيار الأسئلة التي تناسب الموقف وقد أثبت هذا النوع فاعليته في التشخيص الإكلينيكي والإرشاد النفسي. (Argyle, 1996) & (Arkowitz, 1981).

3. مقاييس التقدير Rating Scales

تستخدم مقاييس التقدير لقياس بعض مكونات مهارات الاتصال لدى الأفراد أثناء تفاعلهم الاجتماعي بواسطة بعض الباحثين المدربين أو المشرفين أو المدرسين أو المرشدين النفسانيين، فمثلاً يمكن إعداد مقياس تقدير لتقويم مهارة الفرد في الخطاب العلني، وفي هذه الحالة يهتم الفاحص بعدة جوانب مثل مضمون الرسالة، وتنظيمها وسهولة العرض، والقدرة على استخدام الإيماءات والإشارات وتنوع نبرات الصوت، كما أنه يمكن للفرد أن يقوم بتقدير درجته بنفسه على بعض الخصال السلوكية. (Argyle, 1996).

4. الملاحظة Observation

تستخدم الملاحظة المباشرة كأحد أساليب جمع البيانات في مجال التفاعل الاجتماعي والعلاقات بين الأفراد سواء في الدراسات التجريبية أو الوصفية، ففي الدراسات التجريبية يمكن للباحث تسجيل التغيرات التي تحدث في سلوك الأفراد نتيجة لبرنامج تدريبي معين، كما يمكن استخدام الفيديو لتسجيل المناقشات وبعض مظاهر التفاعل الاجتماعي. (Hargie & Morrow, 1985).

5. تمثيل الدور Role Playing

تمثيل أو لعب الدور هو إجراء يتضمن تلقائية وفعلاً معيناً ويقع في ظروف غير واقعية مثل قيام مرشح لوظيفة بائع بلعب أو تمثيل دور في موقف بيع، وهو اختبار يقدم عينة مهارة المرشح لشغل الوظيفة، وتعدد المصطلحات التي تطلق على لعب الدور مثل ممارسة الواقع، تمثيل الواقع، وغيرها وكلها تتضمن سلوكاً واقعياً في ظروف غير واقعية مثل المحامي الذي يتدرب على المرافعة في حضور زملائه. (Argyle, 1996).

الفصل الخامس
برنامج التدخل السيکولوجی
لتنمية السلوك الإیثارى
إعداد/ المؤلف

الفصل الخامس

برنامج التدخل السلوكي لتنمية السلوك الإيثاري

إعداد / المؤلف

مقدمة:

أكدت الاتجاهات المعاصرة في تربية الطفل على أهمية تعرض الأطفال للمثيرات وتنمية مجموعة من المهارات حتى لا تهدر طاقاتهم وذلك من خلال التخطيط الدقيق المبتكر للبرامج التدخلية السلوكية.

فالطفل في أشد الحاجة إلى نوع خاص من البرامج التربوية لتنمية قدراتهم حتى يستطيع أن يعيش ويتكيف مع مجتمعه، وذلك لأن البرامج الإرشادية تستطيع أن تحقق للطفل حاجاته النفسية والاجتماعية فيشعر أنه مرغوب وأنه لا يعيش في معزل عن الآخرين، كما يتعلم وسائل التعامل والاتصال بالآخرين.

وأكد نتائج الدراسة السابقة أن أفضل طريقة للتدريب على المهارات هي تنفيذ برنامج قائم على طريقة العلاج الجماعي حيث أنه يتيح فرصة منظمة لعملية التفاعل الاجتماعي، حيث يشعر الطفل أنه لا يعاني وحدة من مشكلة ولكن هناك أطفال آخرون لهم نفس المستوى التعليمي وفي نفس المرحلة العمرية .

ويؤكد المؤلف على أهمية تقديم البرامج الإرشادية للمتعلمين حيث تساعد على تحقيق النمو الشامل المتكامل وتنمية قدراتهم وتفجير طاقاتهم والوصول بهم إلى أعلى مستوى في ظل مواصفاتهم الوراثية وظروفهم البيئية وتساعدهم على اكتساب المهارات الحياتية والمختلفة التي تمكنهم من الاعتماد على ذواتهم والاستقلال النفسي وتشعرهم بالثقة في الذات وتعددهم للحياة السوية في المجتمع.

ومن هنا فبرامج التدخل السلوكي تستطيع أن تحقق للطفل حاجاته النفسية والاجتماعية فيشعر أنه محبوب من الآخرين ومرغوب فيه وموضع اهتمام

من يحيطون به كما أنه يشعر بالنجاح والتقدم من خلال الأنشطة التي يشارك فيها بفاعلية مستغلا كل طاقاته إنها تجعله يشعر بأنه لا يعيش بفردية منعزلا عن الآخرين فيندمج في مجتمعة، ويتعلم وسائل جديدة من وسائل التعامل والاتصال بالآخرين، فيشعر بالأمن الشخصي والأمن الاجتماعي اللذان يحققان له مستوى مناسب من الاجتماعية ويبعد قدر الامكان عن الانطواء فيجعله مشارك فعالا في المجتمع.

وفي السطور القادمة يعرض المؤلف لبرنامج التدخل السلوكي لتربية السلوك الإيجابي وذلك على النحو التالي:

أولا: الأساس النظري لبرنامج التدخل السلوكي:

تحديد الفلسفة التربوية والنفسية الخاصة التي ينظر من خلالها لطبيعة النمو الانساني للأطفال الموجه إليهم البرنامج أمر غاية في الأهمية وكذلك الظروف البيئة التي يجب تطبيق البرنامج في إطارها وفي الجوانب التي يراود التركيز عليها في البرنامج وفي القصور والبعض الذي يهدف البرنامج إلى تعويضه أو إشباعه أو معالجته والفلسفة التي يبنى عليها البرنامج هي أن الطفل يولد مزود بامكانيات محددة وطاقات محددة وطاقات كامنة نشترك جميعها في تحديد نمط نموه مستقلا ولكن البيئة تلعب دور كبير في حياة الطفل حيث تساعد على تفجير هذه القدرات وصقل هذه الامكانيات عن طريق توفير المثيرات القوية التي تزوده بالمعلومات وتكسبه الخبرات والمهارات التي تصبح من هذه القدرات تقصر في ذلك فغالبا ما تقصر البيئة في إشباع جانب أو أكثر من جوانب نمو الطفل ويؤدي ذلك إلى حرمانه من عوامل معينة وقد يصل الحرمان إلى إعاقة نموه ليس بفعل ظروفه وعوامله الو رائية ولكن لأسباب ترجع إلى قصور يبنى يتعرض له الطفل ولذا ترى هذه الفلسفة أن تعويض القصور في نمو الطفل وتمكينه من التعلم يكون بالتدخل المقصود والمخطط له والموجه بطريقة محددة من البيئة ويتم ذلك عن طريق

التعرض لمثيرات بيئية قوية وتتبع هذه الفلسفة من إن الطفل ينمو من الخارج بفعل العوامل الخارجية مما يستدعى إعداد البيئة الذى ينمو فيه إعداد خاص.

ثانيا : تعريف برنامج التدخل السيكولوجى:

هو مجموعة الأنشطة والألعاب والممارسات العلمية المخططة والمنظمة فى ضوء أسس علمية لتقديم الخدمات الإرشادية للطفل الأصم واسرته ومعلميه بطريقة مباشرة أو غير مباشرة فردية أو جماعية يهدف إلى تحقيق التوافق النفسى للطفل الأصم خلال فترة زمنية محددة.

كما يتضمن البرنامج مجموعة من الأنشطة المتنوعة المناسبة والملائمة ذات التوجه الخالص والمأخوذة من واقع حياة الطفل المدرسية والبيئية والتى من شأنها أن تعمل على تعديل وتخفيف من حدة سلوك السرقة والأنانية لدى الطفل وتدفعه لأداء دورة بفاعلية وكفاءة أفضل مما سبق قبل تطبيق البرنامج.

كما يهدف البرنامج إلى تنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال من خلال ممارسة السلوكيات الاجتماعية المرغوبة من الأطفال.

ثالثا: بناء وتصميم برنامج تدخل السيكولوجى:

أن عملية تصميم البرنامج يثير العديد من التساؤلات والاستفسارات التى يتعين الإجابة عليها بصراحة حيث يساعد على نجاح البرنامج فى تحقيق أهدافه ومن هذه التساؤلات ما يلى:

لمن؟ لمن يوجه هذا البرنامج تتضمن الإجابة على هذا التساؤل التحديد لأفراد المجتمع من البرنامج الذى يخطط لتصميمه.

لماذا؟ إن الإجابة على هذا السؤال تتضمن التحديد البعد الفلسفى للبرنامج والبعد الثانى الذى يتمثل فى الأهداف السلوكية الخاصة بالبرنامج فى المجالات المعرفية والوجدانية والنفس حركية.

ماذا؟ ما الذى يمكن تقديمه للمستفيدين من هذا البرنامج حتى يحقق البرنامج الأهداف السابقة والأنشطة التى يمارسها المستفيدين من البرنامج
كيف؟ كيف يستطيع منفذ البرنامج تقديم البرنامج بأسلوب سهل وشيق
وهنا يحدد الاستراتيجيات التربوية التى يتم استخدامها فى البرنامج
متى؟ توضيح الوقت والزمن الذى يستغرق التنفيذ والتاريخ المحدد لبدأ البرنامج والانتهاؤه منه.

رابعاً : محتوى البرنامج الإرشادى:

بعد استقراء الدراسات السابقة وكذلك البرامج الإرشادية المشابهة للبرنامج
الحالى ساعد المؤلف على تحديد الأنشطة والخبرات التى يمكن أن يتضمنها
البرنامج الحالى:

أ- الأنشطة الاجتماعية:

وتهدف هذه الأنشطة إلى تنمية المهارات الاجتماعية لدى أفراد العينة وتنمية
الاعتماد على النفس، الثقة بالذات، والقدرة على تكوين علاقات اجتماعية سلمية
مع الآخرين، وهو عبارة عن التعامل مع البيئة الاجتماعية للطفل وتعديلها
أو تغييرها بما يتيح ويحقق التوافق المنشود. (حامد زهران ، 1997)

ويتم ذلك عن طريق استخدام بعض الأنشطة الاجتماعية تساعد على تنمية
المهارات الاجتماعية وزيادة التفاعل والتعاون بين الأطفال وتعمل على زيادة
الترباط وتنظيم العلاقات بينهم مما يؤدي إلى تحقيق التوافق مع البيئة المحيطة وتخفيف
حدة السلوك الانانى ولا بد أن يكون الطفل مشتركاً اشتراكاً عملية التعلم وممارسة
الأنشطة وليس متلقى سلبى. حيث يستخدم البرنامج بعض الأنشطة الاجتماعية
التي تساعد الطفل على النمو وتحسين فكرته عن نفسه وتدعيم ذاته والمساعدة في
خلق أفراد متوافقين ومشاركين بإيجابية.

وتتمثل هذه الأنشطة كما يلي:

1- اللعب الحر:

ويتمثل في ملاحظة الأطفال أثناء لعبهم الحر في فناء المدرسة، ففي اللعب الحر يترك الطفل لاختيار ألعابهم وجماعتهم وطريقة تنفيذ اللعبة، ومهمة المؤلف الملاحظة والتوجيه ومن خلال الملاحظة تستطيع المؤلف تحديد نوعية نشاط كل فرد من العينة والألعاب التي يحبها وتحديد الأطفال الذين ينسحبون أو المنسجمين في الجماعة ومحاولة تعديل السلوكيات الغير مرغوبة.

2- الزيارات المدرسية:

أي تنظيم بعض الزيارات لبعض المدارس للأطفال العاديين بعد تهيئة الأطفال العاديين لهذه الزيارة ومساعدتهم للتعامل مع الأطفال.

3- اللعب الموجه:

وهو عبارة عن بعض الألعاب التي سبق إعدادها بهدف التنفيس عن أفراد العينة وإظهار مهاراتهم المختلفة وإشراك الأفراد الذين ينسحبون من الألعاب الحرة أو لا ينسحبون فيها.

ب- الأنشطة الثقافية:

وهي تتضمن مجموعة من الأنشطة المرتبطة بسرعة البديهة أو قوة الملاحظة وذلك من خلال ترتيب بعض الكلمات لترتيب الجملة أو جعل بها بعض الكلمات وبها حرف مكرر ونريد استخراج هذا الحرف ويتم ذلك عن طريق تقسيم العينة إلى مجموعتين.

ج- النشاط القصصى

يعتبر هذا النشاط من أحب الأنشطة للأطفال من خلال توضيح الأفكار التى اكتسبها الطفل في القصة باستخدام أسلوب المناقشة الجماعية أو لعب الأدوار.

فعندما يكون الطفل قارئاً للقصة أو مشاهداً لها فإن يحقق نوعاً من التفاعل ينشأ بيئة وبين بطل القصة أو أحد أشخاصها، وهو تفاعل محكوم ببعض الأساليب السلوكية أو ميكانيزمات التي تحكم تفاعله معه ومن أهم الميكانيزمات هو التوحد سواء كان موجب أساسه القبول بكل ما يعتنقه من مبادئ أو أساليب أساسية الرفض والاستهجان لها، كما يمكن استخدامه كأسلوب إسقاطى حيث يضيف الأطفال لإحداثها ويسقط عليها شيئاً فى نفسه إذا طلبت منه إعادة روايتها.

لذلك نجد أن القصة لها دور هام وفعال في إكساب الأطفال بعض السلوكيات المرغوبة وتبعده عن السلوكيات الغير اجتماعية حيث أنها تشبع الجانب الاجتماعى لدى الطفل وتساعد على التكيف وتعديل سلوكه، كما تتضمن هذه القصص بعض القيمة الهامة في حياة الطفل كالتعاون أو الصداقة أو الأمانة أو تنمية روح المودة للآخرين أو النظافة.

د- النشاط الفنى:

يهدف هذا النشاط إلى التعبير عن هواياتهم وأنشطتهم الفنية من خلال الجانب اللاشعورى، بالإضافة إلى مساعدتهم على تنمية الذوق الفنى للطفل. مما يؤثر على تذوقه للأعمال الفنية ولاشك أن هذا النشاط يجذب انتباه الأطفال ويجعلهم يستغرقون وقتاً في العديد من الأعمال الفنية الجماعية التى تساعدهم على إقامة علاقات وتفاعلات اجتماعية مثمرة مع بعضهم البعض فى جو يسوده الحب والطمأنينة والأمن النفسى هذا إلى جانب أن النشاط الفنى يساعد الطفل على

تأكيد ذاته وإشباع حاجاته والتنفيس الانفعالي عما يجيش في نفوسهم من أفكار وسيتم ذلك من خلال الرسم أو الصلصال وتكمن أهمية هذا النشاط في:

(1) عندما يسقط الطفل خبراته السلبية والايجابية وانفعالية المكبوتة الظاهرة في العمل الفني يحدث نوعاً من التخفيف والتنفيس وتنقية النفس وما يشوبها ويعوقها من النمو السليم

(2) يساهم هذا النشاط في تنمية صورة الذات وتنمية ديناميات التوافق وتحقيق التوافق الشخصي والاجتماعي .

(3) وسيلة تعبيرية تعطى الفرصة لعكس الأفكار الكامنة لديه التي تعلقه من أن الآخر.

(4) تحرر الطفل من الانطواء والانعزال والميول الفردية والأنانية وإعطائهم فرصة لإقامة علاقات اجتماعية سليمة وإكسابهم مفهوم الذات لدى الأطفال.

يتضمن النشاط الفني ما يلي:

1- نشاط الرسم:

أن الأطفال عادة يعبرون عن أنفسهم بشكل طبيعي وتلقائي من خلال الأفعال أكثر من الكلمات، ولذلك فعالم الطفل يمكن ارتياده من خلال وسيلة الرسم، فالرسم عن الطفل بمثابة المرآة التي تعكس من خلالها مدركاته ومعارفه عن عالمة الخارجى ويكشف عن انطباعاته تجاه الموضوعات المختلفة في البيئة، ولذلك نجد أن معظم الأشخاص والعناصر التي يتضمنها الطفل في رسومه لها علاقة فعلية بالأشخاص والموضوعات التي يعيشها في البيئة.

ويعتبر الرسم من الوسائل غير اللفظية لإنشاء حوار مع الطفل وتحقيق التواصل معه والرسم بهذا الشأن إنما هو لغة تعبيره وكلمة لغة تعنى أن الشخص

يستخدم الرسم كوسيلة للاتصال بغيره من البشر عن طريق هذه الرسوم وتلعب الرسوم الصماء أو الناقصة دورا هاما في تنشيط خيال الطفل المعاق وخاصة إذا دعونا إلى المشاركة في أكمال تلك الرسوم أو تكوينها.

هـ- المناقشة الجماعية:

هو أسلوب من أساليب الإرشاد الجماعي التي يغلب عليها الجو شعبي العقلي ويلعب فيها عنصر التعليم وإعادة التعليم دورا رئيسيا حيث أنه يعتمد أساسا على اللقاء محاضرات سهلة على العملاء يتخللها ويلها مناقشات هدفها تغير في الاتجاهات لدى أعضاء الجماعة.

ومن أهم مميزات المناقشة:

- 1- معالجة المشكلات السلوكية التي يعاني منها الأطفال من خلال عملية التبادل للأفكار والمشاعر بينهم مع عرض بعض النماذج.
- 2- إكساب الأطفال التعبير عن مشاعرهم والقدرة على الثقة بالنفس.
- 3- توسيع الإطار الاجتماعي للفرد وتقبل الآخرين والاستغلال من خلال شعوره بذاته وتقدير الآخرين.
- 4- مساعدة الأطفال على إعادة التوافق من خلال التواصل إلى حلول للمشكلات اللاتوافقية التي يعاني منها الأطفال.

و- النشاط الرياضي:

يعتبر هذا النشاط عنصر هام من عناصر البرنامج لان الأطفال في مرحلة الطفولة يميلون الى الاشتراك في الأنشطة الرياضية واللعب له وظيفة علاجية حيث انه يستخدم كوسيلة لعلاج الاضطرابات السلوكية والتقليل من مشاعر القلق لدى الأطفال وذلك بتفريغ الطاقة الانفعالية في ممارسة النشاط الرياضي.

كما يهدف النشاط الرياضي إلى:

- 1- سيادة الجو النفسي السليم المشبع بالحب والتقبل بين الأعضاء وزيادة التفاعل الاجتماعي الايجابي بينهم
- 2- انه مع توظيف النشاط الرياضي يتضاءل الخجل و الانطواء والانسحاب لدى أفراد العينة مما يؤدي إلى اختفاء التوتر وزيادة الثقة بالنفس وبالأخرين.
- 3- كما يهدف هذا النشاط الى تنمية روح المنافسة الشريفة المحمودة والمشاركة الفعالة في الجماعة ويتوقع أن يساعد هذا الخروج هؤلاء الأطفال من الانطواء والعزلة إلى المشاركة الفعالة كما يؤدي النشاط الرياضي إلى تفريغ الطاقة الكامنة لدى أفراد العينة وبث روح التعاون بين الأعضاء
- 4- يتيح الفرصة للأطفال لكى يعبرون عن أنفسهم بحرية وطلاقة أثناء ممارسة الألعاب
- 5- و تهدف هذه الأنشطة إلى الترفيه وإدخال السرور على أعضاء الجماعة بجانب الكشف عن الطاقات الكامنة ومحاولة استثمارها وفي هذه الأنشطة يكون الفرد على سجيئة مما يلقي الضوء على سلوكه الاجتماعي كما أن وجود امكانيات الألعاب المختلفة يتيح فرصة للتنفيس الانفعالي، مما يؤدي إلى تحسين في التوافق الاجتماعي وتنمية الميول والاهتمامات وزيادة الثقة بالأخرين وتستخدم هذه الأنشطة في معالجة الأفراد الذين لديهم اضطرابات انفعالية
- 6- ومن خلال تنويع المثيرات أمام الطفل، وتوسيع بيئة الطفل، والتي يعايشها في اصطحابه في رحلات ونزهات واستخدام خامات البيئة من أدوات ولعب وتنمية هواياته ومرور بكل هذه الخبرات سوف يساعد الطفل على النمو المعرفي العقلي.

وقد استفاد المؤلف من الإطلاع على الدراسات التي استخدمت الأنشطة في تنمية القدرات المختلفة وتعديل السلوك المضطرب وأكدت هذه الدراسات أن هذه الأنشطة لها دور فعال في تعديل العديد من السلوكيات الغير مرغوبة مثل دراستي صفاء عبد العزيز (1996)، وسهير محمد توفيق (1996).

كما أكدت دراسة عبد المطلب القريطي (2001) على دور الأنشطة في تعليم المعوقين سمعياً سواء داخل الحجرة الدراسية أو خارجها وقد وضع أهم وظائف الأنشطة في مجال تربية الصم وهي كالآتي:

- 1- تحقيق التوافق الشخصي والمدرسي والاجتماعي.
- 2- زيادة دافعية التعلم لدى الأصم ومساعدتهم في تحقيق التعلم الذاتي.
- 3- المساهمة في الحفاظ على الصحة النفسية للأصم من خلال تحقيق الذات وعلاج بعض المشكلات التي تواجهه كالانسحاب والخجل من مواجهة الآخرين والأنانية لدى بعضهم.
- 4- تنمية مهارات الاتصال والاتجاهات السلوكية السليمة والثقة بالنفس والتعاون.
- 5- ربط الأصم بالبيئة التي تعيش فيها.
- 6- توفير خبرات مباشرة للتعلم.

الأساليب الإرشادية المستخدمة في برنامج التدخل السلوكي:

يوجد العديد من الأساليب المستخدمة في الإرشاد النفسي منها ما يركز على عدد المسترشدين ويعرف بالإرشاد الفردي أو الجماعي والآخر ما يركز على مسئولية وحدود كل من المرشد والمسترشد في العملية الإرشادية ويعرف بالإرشاد.

المباشر والإرشاد الغير مباشر وهناك إرشاد سلوكى أو إرشاد باللعب وفى هذا الجزء ستوجه الاهتمام بتعريف كل نوع باختصار.

1- الإرشاد الفردى :

يعتمد على عدد المسترشدين من 1-3 وزمن الجلسة الارشادية يتراوح من 30 - 60 دقيقة وهذا النوع يقوم على أساس أن هناك فروق فردية بين الأفراد. كما انه يتم من خلال إرشاد عميل واحد وجها لوجه فى كل مره وهو يساعد على تبادل المعلومات وإثارة الدافعية لدى العميل وحل المشكلات ذات الطابع الفردى المرتبط بمفهوم الذات والاضطرابات السلوكية والنفسية كما فى حالات الإعاقة السمعية (الأطفال الصم).

وقد أكدت العديد من الدراسات ان للإرشاد له العديد من المظاهر فمنها:

التحليل: جمع كل المعلومات المتعلقة بالفرد وتحليلها.

التنسيق: تنظيم وترتيب وتلخيص المعلومات التى جمعت بعد تحليلها للكشف عن نواحي القوة والضعف.

التشخيص: توصل المرشد لأسباب المشاكل الذى يعانى منها الفرد.

التنبؤ بالنتائج: تنبأ من الدراسة الحالة بالمراحل التى ستطور إليها مشاكل الفرد فيما بعد وما

إذا كانت المشكلة تزداد سهولة ام تعقيد.

التتبع: مساعد الفرد على حل مشكلات فى المستقبل.

2- الإرشاد الجماعى :

وهو احد أشكال الإرشاد النفسى التى تقدم لمجموعة من الأشخاص الذين تكون لديهم اهتمامات وصعوبات متشابهة يقوم المرشد النفسى فيها بدور القائد الذى يعمل على تسهيل التفاعل بين أعضاء المجموعة لتحقيق أهدافها ويعد هذا النوع من الإرشاد من أكثر الأساليب الإرشادية فعالية فى معالجة بعض المشكلات مثل الخجل والقلق الاجتماعى وقلق الامتحان، وقد أكد حامد زهران 1980

ان الإرشاد الجماعى هو إرشاد عدد من العملاء الذين تتشابه مشكلاتهم واضطرابا تهم ويقوم على أسس نفسية واجتماعية واعتبار الإنسان كائن اجتماعى ولديه حاجات نفسية اجتماعية لابد من إشباعها وان المعايير الاجتماعية تتحكم فى تحديد الأدوار فى سلوك الأفراد وتحقيق التوافق من أهداف الإرشاد.

وأكدت العديد من الدراسات ان الإرشاد الجماعى يستخدم فى حالات التمرکز حول الذات والانطواء والحجل والشعور بالنقص وحالات التحويل التى تطرأ فى عمليات الإرشاد الفردى ويستخدم فى إرشاد جماعات الأطفال وفى حالات المشكلات العامة المشتركة مثل مشكلات التوافق الاجتماعى والسلوك اللاتوافقى واكتساب مهارات الاتصال الاجتماعى.

أكدت الدراسات فى هذا المجال أن حجم الجماعة الارشادية فى هذا النوع من (4-20) فرد وقد تصل الى 50 فرد فى بعض الحالات بشرط وجود تجانس بين المسترشدين ووجود المكان الذى يسمح بهذا العدد.

وزمن الجلسة الارشادية فى هذا النوع من 60 - 120 دقيقة ويصلح هذا النوع من الإرشاد للمشكلات التى لا تحتاج الى سرية مثل مشكلة التدخين. (ممدوحة سلامة، 1992)

أهمية الإرشاد الجماعى:

- 1- يساعد على تكوين توقعات ايجابية والشعور بالأمل فى تحسن.
- 2- يساعد الفرد على الإحساس بالراحة عند معرفة ان هناك أشخاص آخري ن لديهم صعوبات مماثلة.
- 3- يحصل الفرد على معلومات عن صحة النفسية وإرشادات وتوجيهات من قبل قائد المجموعة والأعضاء.
- 4- يتيح الإرشاد الجماعى الفرصة للأعضاء لتعلم مهارات اجتماعية مثل تكوين علاقات جيدة مع الآخرين.

5- يوفر الإرشاد الجماعى مكان مناسب للأعضاء للتنفيس عن المشاعر وخاصتنا السلبية التى لا يستطيع الفرد التعبير عنها أمام الآخرين. وزاد من أهمية الإرشاد الجماعى استخدامه مع الأفراد ذوى الاحتياجات الخاصة وقد ظهر ذلك فى تحقيق التوافق النفسى والاجتماعى للأطفال الصم خاصتنا حيث أشارت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الأطفال الصم فى المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج الإرشادى ودرجات المجموعة الضابطة على قياس التوافق لصالح المجموعة التجريبية. **أهم أساليب الإرشاد الجماعى:**

النشاط المدرسى: يتيح فرصة التنفيس الانفعالى ويساعد على تنمية المواهب وتحسين التوافق الاجتماعى وتنمية الصداقات داخل وخارج الجماعة ويتضاءل الخجل والانطواء والانسحاب وتحقيق السلوك العدوانى وزيادة الثقة بالنفس. **المحاضرات:** وهو إلقاء بأسلوب سهل ثم يليها مناقشات يهدف إكسابهم معلومات وتعديل اتجاهاتهم ومن أهم دراساتها فعالية برنامج إرشادى لتحسين مفهوم الذات للطلاب الصم بالمرحلة الإعدادية.

3- الإرشاد السلوكى :

هذا النوع من الإرشاد تطبيق لقوانين ومبادئ التعلم والنظرية السلوكية وعلم النفس التجريبي فى ميدان الإرشاد النفسى وبصفة خاصة فى محاولة حل المشكلات بأسرع ما يمكن وقد اهتم به العديد من الباحثين حيث أكدوا أن هذا النوع يساعد على تعديل السلوك المضطرب المتمثل فى الأعراض ويستفاد فى ذلك بقوانين التعلم كالتعلم الشرطى والاقتران والتعزيز والثواب والعقاب وغيرها من أساليب المدرسة السلوكية.

4- الإرشاد باللعب :

هو سلوك يقوم به الفرد بدون غاية عملية مسبقة يكاد يكون مهنة.

أسس الإرشاد باللعب:

1- حاجة نفسية اجتماعية.

2- نشاط دفاعي تعويضي.

ومن أهم الدراسات في هذا المجال دراسة (بديعة حبيب، 2006) فاعلية برنامج إرشادي لتنمية التوافق لدى الطفل الأصم والدمج مع العاديين عن طريق اللعب وتوصلت النتائج أن المعاق نستطيع تحقيق التوافق لديه عن طريق اللعب ويعد اللعب من أهم الأساليب التي تساعد على تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي لدى الطفل الأصم.

5- الإرشاد المباشر :

وهو الإرشاد المتمركز حول العميل وهو يعتمد أساسا على الاختبارات الموضوعية ويتبع خطوات محددة في الوصول الى تحقيق أهداف، كما أكدت سهير كامل (1999) على أن الإرشاد النفسي المباشر يركز على المرشد النفسي وتقدم الخدمات هنا لمن يطلبها أو لا يطلبها ويستغرق وقتا أقل ويركز على الجوانب العقلية لدى المسترشد وفي هذا النوع يقود المرشد عملية الإرشاد باعتبار أنه مؤهل علميا ولديه خبرة ويترتب على ذلك أن المرشد يقوم بالدور الأكبر في تطبيق الاختبارات وتشخيص المشكلة وحلها وتقويم النتائج.

6- الإرشاد غير المباشر :

ويسمى هذا النوع بالإرشاد المتمركز حول الذات ويقوم هذا الأسلوب على أساس سلوكي يتخلص في أن العميل يمتلك القدرة على حل مشكلة ويستطيع تحمل المسؤولية في حدود قدراته وإمكاناته المتاحة. (حامد زهران، 1980)

إجراءات تطبيق برنامج التدخل السلوكي:

الجلسة الأولى:

العنوان الجلسة: التعارف

المكان: حجرة الدراسة

الأهداف:

- 1- التعرف على الأعضاء والترحيب بهم.
 - 2- أن يتعرف التلاميذ على أهداف البرنامج وخطة العمل فيه ومكوناته.
 - 3- أن يتعرف التلاميذ على التفاعل الاجتماعي والتعاون والمشاركة.
- نوع النشاط: جلسة تمهيدية.
- الفنية المستخدمة والأسلوب الإرشادي: المحاضرة - إرشاد جماعي.

الإجراءات:

- أ- في بداية الجلسة قام المؤلف بتقديم نفسه الأطفال من خلال إحصائي الإشارات.
- ب- قدمت شرح بسيط لطبيعة البرنامج بمساعدة مترجم الإشارات.
- ج- ثم قام المؤلف بلعبة (التعارف بالاسم) لإشاعة جو من المرح.

المحتوى:

- 1- إعطاء بعض التعليمات عن البرنامج ومحتوياته والتشجيع على الحضور جميع الجلسات لقضاء وقت ممتع نحو الآخرين والعمل على مساعدتهم والتعاون معهم والتواصل معهم.

2- اللعبة عبارة عن أن يذكر الطفل الأول اسمه الأول فقط ثم يقوم الطفل الثاني بذكر اسم الطالب الأول ثم يذكر اسمه ويذكر الطفل الثالث الطفلين السابقين حتى إعطاء فرصة لكل الأعضاء.

3- ثم عرض عليهم أهمية التعاون فيما بينهم وبين الآخرين وكيف التعاون مع الآخر وكيفية تقديم المساعدة للآخرين وكيف تعبر عما بداخلك بأسلوب هادئ ومهذب.

الجلسة الثانية:

العنوان: نشاط قصصى.

مكان التنفيذ: حجرة الدراسة.

الأهداف:

1- تدريب الأطفال على بعض السلوكيات لتسهيل عمل صداقات.

2- زيادة التفاعل بين أعضاء الجماعة.

3- تدريب الأعضاء وإتاحة الفرصة لهم للتعبير عن رأيهم.

نوع النشاط: قصة (الأصدقاء الثلاثة).

الفنية والأسلوب الإرشادي: التدريب التوكيدي - إرشاد جماعى.

الإجراءات:

أ- الترحيب بأعضاء الجماعة.

ب- تقديم تغذية مرتدة لما تم تناوله فى الجلسة السابقة.

ج- تشجيع الأعضاء على المشاركة الفعالة.

المحتوى:

قام المؤلف بتعريف الصداقة وأنها التعاون والحب بين مجموعة من الأصدقاء ويجب أن يكون بينهم تعاون والخوف على بعضهم البعض من أى مكروه بمساعدة مترجم الإشارات.

قام المؤلف بعرض القصة وهى الأصدقاء الثلاثة: حيث يحكى أن هناك ثلاث أصدقاء الغراب والغزال والفار فى يوم تغيب الغراب عن أصدقائه فاجتمع الأصدقاء لمعرفة سبب تغيب الغراب وقاموا بجولة فى الغابة فاكتشفوا أن الغراب محبوس فى شبكة الصياد فقرروا الأصدقاء سرعة التصرف فاجتمعوا أن الغزال يشغل الصياد ويذهب الفأر ليمزق الشبكة وتمت الخطة بنجاح وتم إنقاذ الغراب فزدادت صداقاتهم فيما بينهم وقرروا عدم ترك بعضهم إلى نهاية العمر.

الجلسة الثالثة:

العنوان: نشاط فنى.

مكان التنفيذ: الحجرة الدراسية.

الأهداف:

- 1- إتاحة الفرصة للأعضاء للتحرر والانطلاق إلى روح المشاركة.
- 2- الإحساس بالانتماء للجماعة.
- 3- غرس بعض المبادئ الاجتماعية والقيم السليمة.

نوع النشاط: تلوين

الفنية والأسلوب الارشادى: الإرشاد غير المباشر- التعزيز - مناقشة.

الأدوات: لوحة من الورق الرسم - أقلام التلوين خشب.

الإجراءات:

- 1- الترحيب بأعضاء الجماعة بمساعدة مترجم الإشارات.
- 2- زيادة التفاعل بين أعضاء الجماعة.
- 3- تعريف الجماعة بالنشاط الذى سوف يقومون به.

المحتوى:

تقسيم الجماعة إلى مجموعات صغيرة وكل مجموعة عليها الاتفاق على رسمه معينة ورسمها بصورة جميلة مع حث المؤلف الطلاب على التعاون حتى تستطيع الفوز على باقى المجموعات وتلاحظ المؤلف أسلوب الطلاب ومحاولة تعديل السلوكيات غير المقبولة ثم بعد الانتهاء يتم تعزيز المجموعات ثم شكرهم وتحديد ميعاد الجلسة القادمة.

الجلسة الرابعة:

العنوان: نشاط رياضى.

مكان التنفيذ: ملعب المدرسة.

الأهداف:

- 1- إكساب الأعضاء بعض السلوكيات الإيجابية.
 - 2- زيادة التفاعل بين أعضاء الجماعة
 - 3- تدريب الأعضاء على التعاون ومساعدة أصدقائه.
- نوع النشاط: لعبة الاحتفاظ بالكرة.
- الفنية والأسلوب الارشادى: إرشاد باللعب الموجه - إرشاد جماعى - التعزيز اللفظى والمادى.

الأدوات: كرة يد.

الإجراءات:

- 1- الترحيب بأعضاء الجماعة بمساعدة مترجم الإشارات.
- 2- شرح عن النشاط الذى سوف يقومون به.
- 3- شرح مفصل عن اللعبة.

المحتوى:

- 1- قام المؤلف بتعريف الأعضاء عن نوع اللعبة الذى سوف يقومون بلعبها ومعرفة أحكامها وحثهم بضرورة التحلى بالسلوكيات الاجتماعية المقبولة مع بعضهم البعض.
- 2- طريقة اللعبة وهو تقسيم الجماعة إلى فريقين ومحاولة كل فريق أن يمرر الكرة باليد لأعضاء فريقه ويحاول أطفال الفريق الاستحواذ بالكره ويتحدد الفريق الفائز بأطول فترة يستطيع أن يستحوذ على الكره والطالب الذى يخرج خارج الحدود المرسومة يخرج من اللعبة.
- 3- تحاول المؤلف ملاحظة سلوكيات الطلاب ثم بعد الانتهاء من اللعب تتحدث المؤلف مع الطلاب عن السلوكيات الحاطئة ويجب تعديلها وتعزيزهم عن السلوكيات الإيجابية التى قاموا بها.

الجلسة الخامسة:

العنوان: نشاط قصصى.

مكان التنفيذ: الحجرة الدراسية.

الأهداف:

- 1- زيادة التفاعل بين أعضاء الجماعة.
 - 2- غرس قيمة التعاون والمشاركة فى نفوس الجماعة.
- نوع النشاط: قصة الولد الصغير.
- الفنية المستخدمة والأسلوب الإرشادي: المناقشة والمحاضرة

الإجراءات:

- 1- الترحيب بأعضاء الجماعة بمساعدة مترجم الإشارات.

- 2- التحدث معهم عن الجلسات السابقة ومدى الاستفادة منها وما رأيهم فيها.
- 3- مناقشة الجماعة عن النشاط المنفذ فى هذه الجلسة وهى شرح قصة ثم مناقشتهم فى الدروس المستفادة منها.

المحتوى:

- 1- قام المؤلف بمناقشة جماعية حول الدروس المستفادة من الجلسات السابقة وما رأيهم فى نوع الأنشطة التى يتم ممارستها.
- 2- مناقشة أعضاء الجماعة فى قصة الولد الصغير الذى تدور أحداثها حول طفل صغير يدعى أحمد كان عنده كورة صغيرة وجميلة أعطتها له أمه هدية عند نجاحه فى المدرسة فخرج يوم يلعب بها مع صديقه محمد فجاء زميلهم حسن ليلعب معه فرفض أحمد لأنه لا يحبه وكان منزل أحمد يطل على نهر صغير حينما أحمد يلعب وقعت الكرة فى النهر فجلس يبكى أحمد ومحمد لأنهما لا يعرفان السباحة فذهب زميلهم حسن ونزل فى النهر وأخذ الكرة وأعطاهم إياها ومن يومها عرف أحمد أنه لا غنى عن الأصدقاء وأصبح أحمد يحب حسن ويبدأ يلعب معهم وعرف أنه لا يجب أن يكره أى شخص ما دام لم يصدر نحوه أفعال خاطئة.

الجلسة السادسة:

العنوان: نشاط دينى

مكان التنفيذ: الحجرة المدرسية

الأهداف:

- 1- تنمية روح التعاون والمشاركة فى الحوار.
- 3- زيادة التفاعل بين أعضاء الجماعة.

نوع النشاط: النظافة

الفنية المستخدمة والأسلوب الإرشادي: بالمناقشة والمحاضرة - التعزيز

الإجراءات:

- 1- الترحيب بأعضاء الجماعة.
- 2- تشجيع الأعضاء على المشاركة الفعالة.

المحتوى:

- 1- تأكيد على التعريف بالنظافة وحث كل الأديان على النظافة وأنواع النظافة.
- 2- حث الطلاب على أهمية النظافة وذكر الآيات التي تحث على النظافة. ومساعدة الطلاب على التعبير عن آرائهم في هذا الموضوع وتحديد ميعاد الجلسة القادمة.

الجلسة السابعة:

العنوان: نشاط ترفيهي.

مكان التنفيذ: ملعب المدرسة.

الأهداف:

- 1- إتاحة الفرصة للتنفيس الانفعالي.
- 2- أهمية التعاون والمشاركة بين أعضاء الجماعة.
- 3- التدريب على إطلاق التفكير وتوظيفه.

نوع النشاط: لعبة البالونات

الفنية المستخدمة والأسلوب الإرشادي: إرشاد باللعب - تعزيز

الاجراءات:

- 1- الترحيب بأعضاء المجموعة
- 2- مناقشة إحداث الجلسة السابقة وما الاستفادة منها
- 3- شرح نوع اللعبة

المحتوى:

تقوم المؤلف بربط باللونة فى قدم كل طفل ويطلب من زملائه فرقة باللونات بعض لمعرفة ما الفائدة مع ملاحظة سلوكيات الطلاب أثناء اللعب ومحاولة التنبيه عليها وتدوينها وبعد الانتهاء من اللعب يتم تعزيز الطلاب مع التركيز على محاولة تعديل سلوكياتهم مع بعضهم البعض حتى يحبهم الناس.

الجلسة الثامنة:

العنوان: نشاط فنى.

مكان التنفيذ: الحجرة الدراسية.

الأهداف:

- 1- التقليل من الانفعالات والضغط النفسى للطلاب.
- 2- التأكيد على مهارة التعبير عن الذات.

نوع النشاط: رسم

الفنية المستخدمة والأسلوب الإرشادى: التدريب التوكيدى - تعزيز

الأدوات: ألوان.

الإجراءات:

- 1- الترحيب بأعضاء الجماعة.
- 2- وهى مناقشة جماعية عن إبداء رأيهم فى الجلسات السابقة وإبداء سعادة المؤلف بالأعضاء وأنهم إيجابيين فى ممارسة الأنشطة.
- 3- شرح للنشاط الفنى الذى سوف يقومون بعمله.

المحتوى:

- 1- يتم تقسيم الطريق إلى مجموعات صغيرة.
- 2- يتم توزيع صور لأشكال والمطلوب تلوين هذه الصور بمساعدة بعضهم البعض ثم ترتيب هذه الصور لتصبح قصة والمجموعة الفائزة هى التى تنتهى من التلوين والترتيب بسرعة وكل مجموعة تأخذ مجموعة من الصور مختلفة عن الأخرى ويتم تعزيزهم فى نهاية الجلسة وتحديد الميعاد القادم.

الجلسة التاسعة:

العنوان: نشاط قصصى.

المكان: الحجرة الدراسية.

الأهداف:

- 1- زيادة التفاعل بين الأعضاء وتكوين علاقات اجتماعية قوية.
 - 2- الحوار والمناقشة لأحداث القصة.
 - 3- تنمية القدرة على تأكيد الذات.
- نوع النشاط: قصة الصديق الخائن.

الفنية المستخدمة والأسلوب الإرشادى: إرشاد غير مباشر

الإجراءات:

1- الترحيب بأعضاء الجماعة وبمساعدة مترجم الإشارات وضحت المؤلف معنى الحب والتعاون بين الزملاء وعدم الكره لأحد والبعد عن الأنانية وحب الذات وقيمة التسامح.

2- مناقشة الأعضاء عن الدروس المستفادة من القصة.

المحتوى:

1- تتلخص أحداث القصة في صديقين (أحمد، هانى) كانوا يعملوا فى أحد المصانع بأحدي المدن وكانوا يذهبون معاً فى الأتوبيس كل صباح ويعودون معاً فى المساء وفى يوم وجد أحمد شنطة فى الأتوبيس ففتحتها أمام صديقه هانى فوجد فيها مبلغ من المال فقال هانى أنه يجب أن نبحث عن صاحب الشنطة ففكر أحمد أن يأخذ المبلغ كله لوحده فقرر التخلص من صديقه ، ففى أحد الأيام استغل فرصة انشغال صديقه فكسر مكينة صديقه التى يعمل عليها فقرر صاحب المصنع طرد هانى ولكنه بعد فترة أكتشف أن أحمد هو الذى قام بكسر الماكينة ودخل السجن فذهب صديقه إلى المباحث وأكد أنه كسر الماكينة ليس قاصد ولكنه كان يقوم بتصليحها فعرف أحمد قيمة الصداقة وعندما خرج من هذا المأزق تأسف لصديقه وندم على ما فعله.

2- مناقشة المؤلف الأعضاء عن الدروس المستفادة وما هى السلوكيات الإيجابية والسلوكيات الغير مرغوبة.

الجلسة العاشرة:

العنوان: نشاط ثقافي.

مكان التنفيذ: الحجرة الدراسية.

الأهداف:

- أ- رفع مستوى الأداء الجماعي والتعاوني بين الأعضاء.
- ب- تدريب الأعضاء على مهارة التحدث مع الأصدقاء.
- ج- زيادة التفاعل بين أعضاء الجماعة.
- نوع النشاط: ترتيب الكلمات في جمل.
- الفنية المستخدمة والأسلوب الإرشادي: إرشاد غير مباشر وتعزيز.

الإجراءات:

- 1- الترحيب بأعضاء الجماعة.
- 2- بدأ شرح النشاط بصورة بسيطة وتشجيع الأعضاء على المشاركة الفعالة في النشاط.

المحتوى:

تقسيم المجموعة إلى فريقين ويتم توزيع ورقه على كل مجموعة بها مجموعة من الكلمات ويرد في جمل مفيدة ومعرفة أى مجموعة سوف تنتمى بسرعة ومعظم الجمل تدعو إلى التعاون وعدم الأنانية وحب الخير للآخرين وبعد الانتهاء يتم تعزيز الفريقين وتحديد ميعاد الجلسة القادمة.

الجلسة الحادية عشر:

العنوان: نشاط رياضى.

مكان التنفيذ: ملعب المدرسة.

الأهداف:

إتاحة الفرصة للأعضاء لاكتساب صفات وسلوكيات المنافسة والتعاون مع الآخرين فى جو من المحبة بين الأعضاء.

نوع النشاط: شد الحبل.

الفنية المستخدمة والأسلوب الإرشادى: الإرشاد الجماعى - التعزيز.

الإجراءات:

- 1- الترحيب بأعضاء الجماعة.
- 2- تشجيع المؤلف الأعضاء على إبداء آرائهم عن الأنشطة فى الجلسات وتعزيز الآراء الصحيحة وتعديل التعليقات الخاطئة من خلال مترجم الإشارات.
- 3- تعريف الأعضاء بالنشاط وشرحه بطريقة بسيطة.

المحتوى:

وهو تقسيم المجموعة إلى فريقين ذكور وإناث ومحاولة شد الحبل والفريق الذى يفوز هو الذى يسحب الحبل تجاه مع ملاحظة سلوكيات الطلاب وتعديلها وتدوين ملاحظات وبعد الانتهاء من النشاط يتم المناقشة مع الأعضاء حول الملاحظات التى تم تدوينها ويتم تعزيز المجموعتين وتحديد ميعاد الجلسة القادمة.

الجلسة الثانية عشر:

العنوان: نشاط ثقافى.

مكان التنفيذ: ملعب المدرسة.

الأهداف:

1- إكساب الأطفال القدرة على التواصل والتعاون مع الآخرين وزيادة فاعليتهم.

2- إتاحة الفرصة للأعضاء للتنفيس بداخلهم.

نوع النشاط: البحث عن المنديل.

الفنية المستخدمة والأسلوب الإرشادى: التدريب التوكيدى - تعزيز.

الإجراءات:

1- الترحيب بأعضاء الجماعة.

2- أن يتعلم الطلاب الالتزام بالدور وأن يتم شرح اللعبة وقواعدها ببساطة فى وجود مترجم الإشارات ويتم إتاحة الفرصة للمناقشة فى رأيهم فى اللعبة.

المحتوى:

يقف الأطفال فى دائرة واضعين أيديهم خلف ظهورهم وأحدهم يقف فى الوسط ويعطى المنديل لأحدهم وتبدأ إشارة البدء بيد المؤلف ويتنقل المنديل بين أيدي الأعضاء ثم إشارة الانتهاء ليعرف الطالب الذى فى الوسط المنديل مع أى من الأعضاء حتى تنتهى بفوز اثنين من الأعضاء ويتم تحديد ميعاد الجلسة القادمة بعد تعزيزهم.

الجلسة الثالثة عشر:

العنوان: نشاط ديني.

مكان التنفيذ: الحجرة الدراسية.

الأهداف:

- 1- تدريب الأعضاء على مهارة المحادثة بأسلوب مهذب.
 - 2- تنمية القدرة على مواجهة المواقف الاجتماعية.
 - 3- تنمية روح التعاون والمشاركة في الحوار.
- نوع النشاط: محاضرة ومناقشة حول: الرفق بالغير وحب الخير للآخرين.
- الفنية المستخدمة والأسلوب الإرشادي: المحاضرة والمناقشة.

الإجراءات:

- 1- الترحيب بأعضاء الجماعة.
- 2- استعداد المؤلف لمناقشة جماعية وإبداء الرأي حول المهارة المستهدفة.
- 3- تشجيع المؤلف للأفراد للمشاركة في المناقشة.
- 4- عرض بعض الآيات القرآنية التي تحث على ذلك.

المحتوى:

- 1- وهو مناقشة وإقامة حوار مع الجماعة حول أهمية الرفق بالغير ويجب الرفق بالضعيف والمريض ويجب علينا المساعدة وتقديم مجموعة من الأمثلة من مواقف في الحياة اليومية تم نترك المؤلف الفرصة لأعضاء الجماعة للمناقشة وإبداء الرأي مع تشجيع المؤلف للمناقشة واختيار عضوين من أعضاء الجماعة لكي يلعبا دور أمام باقى الأعضاء.
- 2- ثم يتم عرض بعض نماذج سلبية للمهارة من خلال اختيار اثنين من الأعضاء بلعب دور مخالف للدور السابق لمعرفة أهمية حب الخير للآخرين ثم تعزيز المجموعة وتحديد ميعاد للجلسة القادمة.

الجلسة الرابعة عشر:

العنوان: نشاط ثقافى.

مكان التنفيذ: الحجرة الدراسية.

الأهداف:

1- زيادة التفاعل بين أعضاء الجماعة.

2- تنمية روح التعاون والمشاركة بين الأعضاء.

3- التعبير عن الانفعالات الداخلية.

نوع النشاط: تمييز الحرف المشترك بين مجموعة من الكلمات.

الفنية المستخدمة والأسلوب الإرشادى: إرشاد غير مباشر- تعزيز لفظى ومادى.

الإجراءات:

1- الترحيب بأعضاء الجماعة.

2- بدأ شرح النشاط بصورة بسيطة وتشجيع الأعضاء على المشاركة الفعالة فى النشاط بصورة قوية.

المحتوى:

يقسم المجموعة إلى فريقين ويتم توزيع ورقة بها بعض الكلمات على كل فريق أن يستخرج الحرف المشترك بين مجموعة من الكلمات والفريق الأسرع فى الانتهاء من الإجابة يعتبر الفريق الفائز وهو تشجيع على العمل كجماعة وكفريق واحد وتدعو المؤلف إلى التعاون مع بعضهم ويتم تعزيزهم بعد الانتهاء من النشاط وتحديد ميعاد للجلسة القادمة.

الجلسة الخامسة عشر:

العنوان: نشاط فنى.

مكان التنفيذ: الحجرة الدراسية.

الأهداف:

إتاحة الفرصة للأعضاء للتحرر والانطلاق إلى روح المشاركة والإحساس بالانتماء للجماعة.

نوع النشاط: قص ولصق.

الفنية المستخدمة والأسلوب الإرشادى: إرشاد جماعى - تعزيز

الإجراءات:

1- مناقشة مع الأعضاء حول الجلسات السابقة وما تكونت ضمن أنشطة.

2- وتتطلب منهم التعاون والمشاركة فى النشاط بأسلوب فعال.

المحتوى:

تقوم المؤلف بتقسيم الأعضاء إلى مجموعات صغيرة وتتطلب من كل مجموعة رسم نوع من الفاكهة المحببة لهم ومحاولة قص ولصق حول الرسم وتعزيز أكثر مجموعة متعاونة ومشاركة فى الانتهاء من الرسم ويتم تحديد الجلسة القادمة.

الجلسة السادسة عشر:

العنوان: الجلسة الختامية.

مكان التنفيذ: الحجرة الدراسية

الأهداف:

1- اشاعة المرح والسرور بين الاطفال

2- استعراض أهم الأفكار التي دارت حولها الجلسات السابقة والتأكيد على أهم الأفكار التي دارت حولها الجلسات السابقة والتأكيد على ممارسة المهارات الاجتماعية التي تضمنها البرنامج في مواقف الحياة اليومية وفي النهاية يتم توزيع بعض الهدايا الرمزية.

نوع النشاط: اجتماعي

الفنية المستخدمة والاسلوب الارشادي: ارشاد غير مباشر- التعزيز بأنواعه

الإجراءات:

ويقوم المؤلف بترحيب بالأعضاء وتطلب منهم قيامهم بمشاركة جماعية وممارسة للهوايات المحببة لهم.

المحتوى:

1- قام المؤلف بعرض بعض المشكلات والمواقف التي عرض لها بعض الأعضاء ويصعب عليهم معالجتها أو التعامل معه ومشاركة الأعضاء فى حلها مع التشجيع على المنافسة والتعبير عن رأيهم بالاستعانة بمرجم الإشارات.

2- تقوم المؤلف بتعزيز المؤلف للحل السليم للمشكلة أو التصرف المناسب تجاه الموقف.

- 3- ثم قام المؤلف بعد ذلك باستعراض أهم الأفكار التى تضمنتها البرنامج. وأن جميع المهارات التى تضمنها البرنامج تكمل بعضها البعض لذلك يجب أن نمارسها جميعاً فى المواقف التى تتطلب ذلك.
- 4- واجمعت الجماعة على تزيين الفصل بالزينة وتنظيفه ومسح الزجاج .
- 5- ثم شكر المؤلف الأعضاء وقدم لهم بعض الهدايا الرمزية تقديراً منها لهم على اشتراكهم وتجاوبهم معه أثناء جلسات برنامج التدخل السيكولوجى.

الفصل السادس

برنامج التدخل السيکولوجی

لتنمية بعض المهارات الاجتماعية

إعداد / المؤلف

الفصل السادس

برنامج التدخل السلوكي لتنمية بعض المهارات الاجتماعية

إعداد / المؤلف

مقدمة:

إن المتبع للدراسات والبحوث النفسية والتربوية يجد أن برامج التدخل السلوكي ما هي إلا صورة من صور الدراسات التجريبية التي تسعى لإحداث تغيير مقصود في سلوك عينة من المشاركين في التجربة. بعبارة أخرى فإن برامج التدخل السلوكي تكون هي المتغير المستقل، أما تغير سلوك المشاركين في التجربة فهو المتغير التابع.

كما أن المحور الرئيس في برامج التدخل السلوكي ليس المقرر الدراسي أو المواد الأكاديمية بل سلوك المشاركين في التجربة. إضافة إلى أن محور الاهتمام الجوهري في برامج التدخل السلوكي هو توظيف المعلومات والخبرات الدراسية وغير الدراسية في إحداث التغير المنشود والنمو العقلي المعرفي والوجداني للمشاركين في التجربة.

الجلسة الأولى:

- في بداية الجلسة قام المؤلف بالترحيب بأفراد المجموعة وقدم نفسه لهم وعرفتهم بنفسه حيث قام المؤلف بكتابة اسمها على السبورة بالطباشير الملون.
- تعريف أعضاء المجموعة بعضهم البعض بأن يطلب من كل تلميذ أن يذكر اسمه وفصله والمكان الذي يسكن فيه وبعض المعلومات التي تتعلق به. ويستمر حتى يأخذ كل تلميذ فرصته في المشاركة وتعريف باقي الأعضاء بنفسه.

- يقدم المؤلف الهدف من البرنامج بقوله ما أود القيام به هو تدريبكم على تنفيذ وممارسة بعض السلوكيات الاجتماعية التي يحتاج إليها التلاميذ في نفس سنكم مثل: (مهارة التقبل الاجتماعي، مهارة التفاعل الاجتماعي، مهارة التعاون الإيجابي، ومهارة تكوين الصداقات). وتشير المؤلف إلى أننا سننقضي سوياً وقتاً نلعب فيه معاً مجموعة من الألعاب الشيقة والتي نمارس فيها السلوكيات اللازمة لكل مهارة. وسوف نشاهد أثنان من زملائنا ينفذان هذه السلوكيات أمامنا وسنحاول أن نعمل وننفذ مثلهم.
- يقدم المؤلف تعريفاً للمهارات الاجتماعية بصورة مبسطة على أنها تصرفات تساعد الفرد على النجاح في التعامل مع المحيطين به سواء في الأسرة أو المدرسة أو مع الرفاق أو حتى الغرباء.

ولقد أكد المؤلف أثناء الجلسة الأولى على الآتي:

- وضوح الهدف من اللقاءات في ذهن كل عضو من المجموعة وأن يعرف فكرة بسيطة عن المهارات المستهدفة.
- أن يشعر كل متعلم بمدى الفائدة التي ستعود عليه إذا تعلم وتدريب على هذه المهارات.
- أن اللقاءات ستكون ثلاث مرات في الأسبوع في المكان المحدد لذلك.
- التشجيع على المشاركة والإستمرار والمداومة في حضور هذه اللقاءات.
- التأكيد على إلزام كل عضو في المجموعة بأن يكون مشاركاً إيجابياً وأن ينفذ ما يطلب منه على أكمل وجه.
- التأكيد على أهمية ممارسة المهارات المتعلمة في مواقف الحياة اليومية كلما كانت الفرصة مواتية لذلك.

فى نهائية الجلسة:

يطلب المؤلف من كل عضو مشارك أن يفكر فى شيئين ويعطى رأيه فيهما:

1- ما الهدف من وجودك هنا؟

2- ما شعورك لوجودك هنا اليوم؟

الجلسة الثانية:

الموضوع: التقبل الاجتماعي.

الهدف: التدريب على تنمية ورفع مستوى التقبل الاجتماعي لدى التلاميذ.

الفنيات المستخدمة: المناقشة والحوار، والتعزيز الإيجابي.

الإجراءات:

قام المؤلف بالتعاون مع المعلمين فى المدرسة والإتفاق الإيجابى على تشجيع التلاميذ الذين يجدون صعوبة فى التألف مع زملائهم أو غير مقبولين اجتماعياً، حيث اجتمعت المؤلف مع المعلمين واتفقوا على قيام كل منهم بدور معين ويتضح فيما يلى:

دور المؤلف:

قام المؤلف مع التلاميذ بعمل وإعداد لوحة حائط مصورة بمقاس 70 x 100 سم وهى إحدى أنشطة الصحافة المدرسية، وحرصت المؤلف على تسجيل أسماء التلاميذ داخل العمل الذى شارك التلاميذ فى إعداده مع المؤلف.

دور المعلمين:

قام المعلمون بتكريم التلاميذ فى طابور الصباح حيث تسلموا الجوائز من مدير المدرسة وتم إلقاء كلمة قصيرة للثناء عليهم.

دور المؤلف:

قام المؤلف بإرشاد التلاميذ إلى ما يلى:

- إذهب إلى الأخصائى الاجتماعى والأخصائى النفسى.
- اخبر الأخصائى الاجتماعى والأخصائى النفسى بمشكلتك وهلى أنك إنسان غير متقبل إجتماعياً وأطلب منهما مساعدتك.
- شارك فى الأنشطة المدرسية.
- اهتم بملابسك.
- اظهر اهتمامك بتحصيل دروسك.
- إذهب إلى المدرسة مبكراً ولا تتأخر عن موعد الدخول.
- كن تلميذاً: (صادقاً، أميناً، وفياً، محباً للخير لزملائك).
- شارك فى أنشطة الرحلات المدرسية.
- لا تتحدث كثيراً بدون فائدة.

وقد قام المؤلف بتدريب التلاميذ على هذه الرؤى التى وجدت المؤلف فيها مدخلاً للتقبل الاجتماعى، ويشير المؤلف إلى أنه على الرؤى من بساطة العمل الذى قام به التلاميذ المتمثل فى لوحة الحائط فإن التشجيع لهم بين زملائهم فى طابور الصباح أعطى لهم دفعة معنوية مهمة أفادت فى جعلهم يشعرون بالثقة فى النفس وكسر الحاجز النفسى بينهم وبين التلاميذ الآخرين والمساعدة فى جعل زملائهم يتقبلونهم اجتماعياً.

الجلسة الثالثة:

الموضوع: التقبل الاجتماعي.

الهدف: التدريب على تدعيم صور التقبل الاجتماعي بين التلاميذ وتغيير الافكار السلبية لدى التلاميذ بنفس الصف الدراسي تجاه تلاميذ عينة الدراسة.

الفنيات المستخدمة: المناقشة والحوار، والتعزيز الإيجابي.

الإجراءات:

قام المؤلف بعمل ندوة لكل التلاميذ ، حيث أدار المؤلف الندوة بالسلام والثناء على رسول الله، ثم أوضح المؤلف ما دعا إليه الرسول الكريم بأنه لا فرق بين عربى ولا أعجمى إلا بالتقوى والعمل الصالح، ومن هنا يجب أن نعى جميعاً الآتى:

لو أن زميلى بليد وغير متفوق يعنى مش شاطر أكلمه أم لا؟

أجاب بعض التلاميذ بالإيجاب والبعض الآخر بالرفض، فتدخل المؤلف لتقول رأى الأصوب وهو يجب أن أكلم زميلى حتى ولو كان بلياً وغير متفوق حتى يتوافق ذلك مع ما أمرنا به الله عز وجل لأن المستوى المرتفع من الذكاء نعمة من الله وهبها لمن يشاء ولهذا فليس لنا فضلاً فى ذلك، فالفضل كله لله وعلينا لإذن أن نعامل زملائنا كلهم بالحب والرحمة وأن نحاول مساعدتهم حتى لا يشعرون بالحزن، فحينما تدخل إبتسامة على زميل لك يحبك الله ورسوله، ثم أنتهى المؤلف من قول الكلمة مقدماً شكر للتلاميذ، و متمنياً لهم التوفيق فى جو مليء بالتصفيق الحار للمؤلف.

ويشير المؤلف إلى أن هذه الندوة قد أثرت على اتجاهات التلاميذ بنفس الصف الدراسي نحو تلاميذ عينة الدراسة، وهذا ما استشعره خلال فترة التطبيق

للجلسات وأخبرني به المعلمون بعد أربعة أيام من الندوة حيث لاحظ المعلمون أيضاً بعض التغيرات الإيجابية في سلوك التلاميذ داخل المدرسة.

الجلسة الرابعة:

الموضوع: التفاعل الاجتماعي.

الهدف: التدريب على مهارات التفاعل الاجتماعي (التواصل غير اللفظي).

المهارة الأولى: الاتصال بالعين.

الفنيات المستخدمة: التغذية الراجعة، النمذجة، لعب الدور، والتعزيز الإيجابي.

الإجراءات:

تعريف ومناقشة:

الاتصال بالعين يعنى النظر إلى عين شخص ما، يناقش المؤلف أعضاء المجموعة في التعريف السابق. حتى يتأكد من فهمهم له. ويشير إلى أن النظر إلى عين شخص أمر هام وهناك وقتان للنظر إلى عين شخص آخر، عندما نتحدث إليه، عندما يتحدث إليك شخص ما. فعندما نتحدث إلى أحدهم وتنظر إلى عينيه فإنه يعرف أنك توليه اهتمام.

• يقدم المؤلف مثلاً إيجابياً: هذا هو الاتصال بالعين "ينظر المؤلف إلى أعين التلاميذ".

• يقدم المؤلف مثلاً سلبياً: هذا ليس اتصالاً بالعين "ينظر المؤلف إلى أقدام التلاميذ عند الحديث".

• مراجعة وإعادة التعريف.

الأنشطة:

يقدم المؤلف نموذجاً للمهارة على النحو التالى:

راقبوني وأنظروا كيف اتصل بالعين مع اسم تلميذ لنقول أنك تلميذ ممتاز فى المدرسة وأنكم تلتقون لأول مرة يبدأ المؤلف محادثة بتقديم نفسه وتوجيه بعض الأسئلة البسيطة للتلميذ، حدد التلميذ الذى يتصل بالعين معه عندما تتحدث وعندما تستمع.

ممارسة أعضاء المجموعة:

1- حسنا أتى دوركم "يقسم التلاميذ" استعدوا لممارسة اتصال بالعين مع بعضكم البعض، أبدأ بالنظر إلى عين زميلك استمروا فى الأتصال، وأخبروا بعضكم عما فعلتم فى الفسحة. يشجع التلاميذ للبدء فى التحدث مع استمرار الاتصال بالعين عند التحدث أو الإستماع.

2- استمعوا سوف أتصل من خلال العين مع بعضكم فى المجموعة أرفع يدك عندما اتصل معك من خلال العين "يدعم الاتصال مع المؤلف أو يصحح عند الحاجة".

3- يقسم التلاميذ "أريدك هذه المرة أن يكتشف كيف يصل شريكك إلى المدرسة فى الصباح، أرونى كيف ستتصلون من خلال العيون عندما يحين دوركم فى الحديث أو الإستماع "يتم التدعيم والتصحيح عند الحاجة".

لعب الدور المعيارى:

1- نفترض إننا خرجنا فى رحلة بالأتوبيس، وأنا أقعد بجوارك فى المقعد الخلفى جلسنا نتحدث عن مدى المتعة التى وجدناها فى الرحلة أرنى كيف ستنظر إلى عندما تتحدث، يأخذ كل فرد دوره، أبدأ محادثة مختصرة.

معيار:

يستمر التلاميذ فى الاتصال بالعين بينما يتكلمون ويستمعون.

2- لنفترض إننا فى الحوض وأننى أمر بكم وأدعو كل واحد منكم باسمه أرونى كيف ستنظرون إلى عندما أناديكم. "ياخذ كل فرد دوره" أدعو كل تلميذ باسمه وأبدأ محادثة مختصرة.

معيار:

يلتفت التلاميذ بينما تناديهم باسمائهم ويستمرون فى الاتصال بالعين عند التحدث أو الإستماع.

3- لنفترض أننى معلمتكم وأننى كلفتكم بالقراءة لأحد الموضوعات أرونى كيف ستنظرون إلى بينما أخبركم فى عملكم.

معيار:

يستمر التلاميذ فى الاتصال بالعين مع المعلم عند التحدث أو الاستماع.

اتصال غير تقليدى:

"اليوم عندما تتحدثون إلى أصدقائكم أو يتحدث أصدقائكم إليكم أريدكم أن تذكروا أن تتصلوا بالعين ماذا ستفعلون عندما تتحدثون أو تستمعون إلى أصدقائكم؟ اتصل بالعين، يتم التدعيم أو التصحيح.

المناقشة:

يسأل المؤلف أفراد المجموعة عن:

ماذا استفاد كل منهم من جلسة اليوم.

الواجب المنزلي:

يطلب المؤلف من كل تلميذ أن يكتب ثلاثة أمثلة واقعية إيجابية للمهارة وثلاثة أمثلة أخرى سلبية للمهارة قبل الجلسة التالية.

الجلسة الخامسة:

الموضوع: التفاعل الاجتماعي.

الهدف: التدريب على مهارات التفاعل الاجتماعي (التواصل اللفظي).

المهارة الثانية: استخدام الصوت المناسب.

الفنيات المستخدمة: التغذية الراجعة، النمذجة، لعب الدور، والتعزيز الإيجابي.

الإجراءات:

قام المؤلف بمتابعة الواجب المنزلي وقدم توجيهاتها للتلاميذ ثم قدمت لهم الشكر والثناء على أدائهم في الأنشطة المختلفة.

تعريف ومناقشة:

استخدام الصوت المناسب يعنى التحدث بصوت غير مرتفع جدا أو منخفض جدا.

• يقدم المؤلف مناقشة موجهة على النحو التالى "من المهم استخدام الصوت المناسب عندما نتحدث مع الآخرين" فيتحدث المؤلف بصوت مناسب ويتسائل هل تودون الاستماع إلى الناس الذين يتحدثون بصوت منخفض جداً؟ لا يتم التدعيم والتصحيح. لماذا لا؟ أجب مشيراً إلى صعوبة الاستماع.... الخ يتم التدعيم والمناقشة، تتحدث المؤلف بصوت مرتفع، وتتسائل هل تودون التحدث إلى أناس يتحدثون بصوت مرتفع؟

لا (يتم التدعيم والتصحيح). لماذا لا؟ أجب مشيراً إلى أن ذلك يصيب الأذن وغير مريح.... الخ.

- يقدم المؤلف مثالاً إيجابياً توضح ويناقش لماذا يعد هذا المثال مثالاً إيجابياً للمهارة.
- يقدم المؤلف مثالاً سلبياً وتوضح ويناقش لماذا لا يكون المثال مثالاً إيجابياً للمهارة.

مراجعة وإعادة التدريب:

الأنشطة:

يقدم المؤلف من نفسه نموذجاً على النحو التالي: استمعوا إلى صوتي استمعوا كيف أتحدث بصوت مناسب، أتحدث بصوت مرتفع بقدر كاف لتسمعونني ولكن ليس بصورة مرتفعة جداً حتى لا تنفرون مني.

ممارسة التلاميذ:

1- "حان دوركم" يقسم التلاميذ "أريدكم أن تمارسوا مستخدمي الصوت المناسب مع شريككم"، أخبروا بعضكم عن برنامجكم التلفزيوني المفضل ولماذا تفضلونه "شجع المحادثة المتبادلة"، دعم استخدام التلاميذ للصوت المناسب أو صحح عند الحاجة.

2- سوف أدعوكم هذا لأمرة لتخبروني عما تودون أن تصبحوا عندما تكبرون مستخدمي الصوت المناسب، يأخذ كل فرد دوره، دعم الصوت المناسب أو صحح عند الحاجة.

3- يجلس التلاميذ في دائره. سوف تمارس مستخدمي الصوت المناسب وتتحرك في دائرة قائلين شيئاً واحد عن الشخص الذي يجلس بجوارنا سوف أفعل أنا أولاً. يبدأ المؤلف، دعم الطلاب الذين يتحدثون بصوت مناسب أو صحح عند الحاجة.

ألعاب الدور المعيارية:

1- قسم التلاميذ لنتظاهر أنك وزميلك ذهبتما لشراء آيس كريم بعد المدرسة، سأكون أنا الشخص الذى يبيع الآيس كريم، استعدوا لتخبرونى عن الآيس كريم الذى تريدونه، يأخذ كل فرد دوره سائلا عما يحبه.

معيار: يتحدث التلاميذ بصوت مناسب.

2- لنتظاهر أن فصلكم سوف يقرأ مسرحية، وأن كل منكم سيؤدى دورا فى المسرحية وأنا المدرس، كونوا على استعداد لتخبرونى عن الدور الذى يريده كل منكم عندما أدعوه، يأخذ كل تلميذ دوره مثل يمكن أن يكون أسدا أو شجرة ، ما الدور الذى تريدون.

معيار: يتحدث التلاميذ بصوت مناسب.

3- لنتظاهر أن فصلكم يحى العلم، وأنا المعلمة ، يقف كل منكم ويستعد ليحى العلم، يقود المدرس النشيد.

معيار: يردد التلاميذ النشيد بصوت مناسب.

• اتصال غير تقليدى:

"عندما تحدثون إلى الآخرين تحتاجون أن تحدثوا بصوت غير مرتفع جداً أو غير منخفض جداً. والآن أريدكم أن تمارسوا التحدث بصوت مناسب "دعم أو صحح".

• المناقشة: يسأل المؤلف أفراد المجموعة عن: ماذا استفاد كل منهم من جلسة اليوم.

• الواجب المنزلى: يطلب المؤلف من كل تلميذ أن يمارس التحدث بصوت مناسب فى مواقف طبيعية.

الجلسة السادسة:

الموضوع: التفاعل الاجتماعي.

الهدف: التدريب على مهارات التفاعل الاجتماعي (التواصل اللفظي).

المهارة الثالثة: مهارة المبادأة بالحديث.

الفنيات المستخدمة: التغذية الراجعة، لعب الدور، المناقشة والحوار، والتعزيز الإيجابي.

الإجراءات:

قام المؤلف بمتابعة الواجب المنزلي وقدم توجيهاتها للتلاميذ ثم قدمت لهم الشكر والثناء على أدائهم في الأنشطة المختلفة.

تعريف ومناقشة موجهة:

المبادأة تعنى أن تجد شخصاً تتحدث إليه.

يناقش المؤلف التلاميذ في التعريف من خلال الأمثلة على النحو التالي:

- محمد في الملعب يتحدث مع شخص ما ماذا تفعل؟ (دعم أو صحح).
- لديك وقت فراغ وتحدث مع شخص ما ماذا تفعل (دعم أو صحح).

مناقشة موجهة:

المبادأة هي الشيء الأول الذي تحتاج أن تفعله لتكوين صداقة وهذه هي البداية. أولاً تجد شخصاً تتحدث إليه.

الترحيب بتلميذ جديد في فصلك هو إحدى طرق البداية، وسؤال شخصي عن اسمه طريقة أخرى للبداية، سؤال شخصي للعب معك.

البداية هي كيفية الحديث مع الناس ، كيف تتحدث وتلعب مع الآخرين؟
دعم أو صحح.

- يقدم المؤلف مثلاً إيجابياً للمهارة ويسأل لماذا يكون مثلاً إيجابياً للمهارة.
- يقدم المؤلف مثلاً سلبياً للمهارة ويسأل لماذا يكون مثلاً سلبياً للمهارة.

مراجعة وإعادة التعريف:

الأنشطة:

يقدم المؤلف من نفسه نموذجاً.

- اختر تلميذاً لتبدأ معه، وليكن على مسافة منك، شاهدونى وأنظروا كيف سأبدأ ، لنفترض أنني فى الملعب بمفردى ورأيتك هناك وانتظاهر أننى لا أعرفك ولكنى أريد اللعب معك. (ينظر المؤلف فى أرجاء الحجرة ، يرى التلميذ ويمشى فى اتجاهه). "مرحباً أسمى.... ما أسمك؟ تبادل الأسماء هو إحدى طرق البداية.

- (اختر تلميذة أخرى ليبدأ معه) هذه طريقة أخرى للبداية. لنفترض أن فصلنا سيقوم برحلة وأنا سنختار من يجلس بجوارنا مرحبا (أسم التلميذة) هل تود الجلوس بجوارى؟

الممارسة:

- 1- يجلس التلاميذ فى أرجاء الحجرة. "حسناً سوف تمارسون طريقة المبادئة لنفترض أنكم تلعبون مع بعضكم فى الفصل، تظاهروا أنكم لا تعرفون بعضكم البعض، وعندما أطلب منكم أن تبدأوا يجد كل منكم شخص يتحدث معه. (أعطى التلاميذ مفتاح البداية وتأكد من أن كل منهم لديه الفرصة للبداية وشمع الطرق المختلفة للبداية عند الحاجة. "دعم أو صحح عند الحاجة".

- 2- فى اليوم الأول من المدرسة، لا يعرف بعضكم البعض، أرونى كيف ستبدأون. (دعم البداية أو صحح).
- 3- لنتظاهر أنكم جميعاً فى حفل عيد ميلاد واحد أصدقائكم وأنكم على وشك الجلوس فى دائرة لتشاهدون صاحبكم وهو يفتح هداياه ، استعدوا لتبدأوا فى إيجاد شخص تطلبون منه الجلوس بجانبكم، "دعم أو صحح عند الحاجة".
- 4- لنتظاهر أنك كنت فى جماعة الصحافة المدرسية مع مدربك وأنك خرجت فلم تجد زملاء فصلك ولكنك وجدت تلاميذ آخرين، وأنك تريد فعلاً شخصاً تلعب معه. أرنى كيف ستبدأ. "دعم أو صحح".

العاب الدور المعيارية:

- 1- يقسم الطلاب ويتم توزيعهم فى اتجاه الحجرة، لنتظاهروا أن مدرستكم حصلت على الفرو على بعض الكرات المطاطية للعب بها خلال فترة الراحة. وأنك تريد شخص ليلعب معك، أبحث عن شريكك وأرنى كيف ستبدأ.
- معيار: يبحث التلاميذ عن شركاء يبدأون محادثة يقترح من خلالها على الشخص أن يلعب ، تكرر المحادثة مرة أخرى ليعطى الشخص الآخر فرصة البداية.
- 2- لنتظاهر أننا فى درس الرسم وأنكم ستستخدمون الألوان، وأنك تريد شخص لترسم معه، وأنا تلميذ فى فصلكم لا أفعل شيئاً، أرنى كيف ستبدأ.
- معيار: يبدأ التلميذ مقترحاً إذا ما كنت تود الرسم سوياً.
- 3- (يقسم الطلاب) لنتظاهر أن كلا منكم وشريكه جدد فى الفصل وأن المعلم أخبركم توا أن هذا وقت الفراغ، أرونى كيف ستبدأ فى التعرف على بعضكم.

معيار: يبدأ التلميذ فى تبادل الأسماء.

المناقشة: تسأل المؤلف أفراد المجموعة عن:

ماذا إستفاد كل منهم من جلسة اليوم.

الواجب المنزلي: يطلب المؤلف من كل تلميذ في المجموعة أن يكتب ثلاثة أمثلة واقعية قبل ميعاد الجلسة التالية وثلاث أخرى سلبية.

الجلسة السابعة:

الموضوع: التعاون الإيجابي.

الهدف: التدريب على تنمية مهارة المساعدة وذلك من خلال مساعدة الآخرين في تحقيق هدف لهم.

الفنيات المستخدمة: النمذجة، المناقشة والحوار، والتعزيز الإيجابي.

الإجراءات:

قام المؤلف بمتابعة الواجب المنزلي وقدم توجيهاته للتلاميذ ثم قدم لهم الشكر والثناء على أدائهم في الأنشطة المختلفة.

تعريف ومناقشة موجهه:

مساعدة الآخرين تعنى أن تفعل أشياء لطيفة للآخرين عندما يحتاجون إلى المساعدة.

- يوضح المؤلف أنه عندما يحتاج شخص ما للمساعدة فإن أفضل شيء هو أن تقدم له المساعدة وأن تساعد على اجتياز المشكلة وتسأل عن إمكانية تقديم المساعدة. وذلك من شأنه أن يعزز ويقوى علاقات الصداقة.
- يقدم المؤلف مثلاً إيجابياً للمهارة (أختصر/ وضح/ ناقش) لماذا يعتبر المثال إيجابياً للمهارة.
- يقدم المؤلف مثلاً سلبياً للمهارة (أختصر/ وضح/ ناقش) لماذا يعتبر المثال سلبياً للمهارة.

الأنشطة:

- يقدم المؤلف من نفسه نموذجاً وتعرض لبعض الطرق لمساعدة الآخرين.
- أ- تخيل أن أحد الأشخاص يمسك ببعض الورق وأن بعض الورق قد انفرط منه على الأرض. على أن أسرع إليه وأقدم له المساعدة.
- ب- إذا وقع شخص ما على الأرض وجرح ذراعه ، على أن أسرع إليه وأسأله إذا ما كان يريد المساعدة ثم أساعده في الوقوف مرة ثانية.
- ج- إذا رأيت شخصاً ما يريد المساعدة ، ماذا سوف نفعل أولاً؟ أسأله إذا ما كان يريد المساعدة ، وأسأله إذا كنت أستطيع أن أساعده وإذا كان يريد فعلاً المساعدة ماذا عليك أن تفعل؟ أساعد..... عزز أو صحح.
- د- ما الطرق الأخرى لمساعدة الآخرين؟ تجرى مناقشة مع التلاميذ تناول تلك الطرق لمساعدة الآخرين. تلخص المؤلف وتكرر مقترحات وآراء التلاميذ كلما أمكن.

ممارسة الطلاب:

زوج من التلاميذ الآن أريد منكما أن توضحا كيف يمكنكما مساعدة الآخرين.

- أ- تخيل أن زميلك وهو يحمل صينية الغذاء في الكافتيريا تعثر ووقع على الأرض ، وضح الأشياء التي يمكنك عملها لتساعده ، وأجعل العديد من التلاميذ يؤدوا هذا الدور ، عزز أو صحح المقترحات المقدمة للمساعدة مثل مساعدة الشخص لكي يقف إحضاء صينية أخرى ، تنظيف المكان... الخ.
- ب- تخيل أنك رأيت شخصاً ما في الملعب أصابته الكرة وبدأت أنفه تنزف ، ما الطرق التي يمكنك بها مساعدته ، أعطى أدوار وفرص منفردة للطلاب ، عزز المقترحات حول ما إذا كانت المساعدة مطلوبة وألوانها مثل تقديم

مناديل ورق ، إبلاغ المدرس ، أخذ التلميذ للإسعاف. يتم التعزيز أو التصحيح.

ج- تخيل أنك أتيت قبلاً للمدرسة وأن معلمك يحمل كم كبير من الكتب ما الأشياء الممكنة لتقديم المساعدة؟ أعطى أدواراً منفصلة دعم المقترحات لترى ما إذا كانت المساعدة مطلوبة أم لا؟ مثل حمل الكتب، فتح الباب، أو صحح حسب الحاجة.

لعب الأدوار المعيارية:

1- تخيل أنك رأيت زميل يجلس على كرسى بعجل لأنه لا يستطيع السير دعنا نقول أن هذا الكرسى توقف ولم يعد يسير إلى الأمام.
أ- ماذا ينبغي أن تفعل أولاً؟

ب- إذا كان يريد المساعدة ماذا يمكنك فعله بعد ذلك؟

معيار: إذا كانت المساعدة مطلوبة أقبل المقترحات التى تؤدى بك إلى دفع هذا الشخص إلى الفصل ومساعدته فى بدء السير مرة ثانية.

2- تخيل أننى معلم التربية الرياضية وأنا خرجنا جميعاً إلى فناء المدرسة لنلعب كرة السلة، وأنا أحمل الحقيبة التى تحتوى على معدات وأجهزة اللعبة وهى ثقيلة جداً، يجب على المؤلف أن يمثل ويبين كيف أن الحقيبة ثقيلة، أرنى كيف يمكنك أن تساعد.

معيار: يسأل التلاميذ ما إذا كانت المساعدة مطلوبة، ويساعد التلاميذ فى حمل الحقيبة.

3- (زوج من التلاميذ) تخيل أنك وزميلك تلعبان لعبة الباتيناج "التزحلق" وأن واحد منكما أخذ سرعة كبيرة وأصطدتهما ووقعتما على الأرض، أرنى كيف يمكنكما أن تساعد بعضكما البعض.

معيار: يسأل كل منهما الآخر عما إذا كانت المساعدة مطلوبة ، يساعد بعضها البعض فى الوقوف.

4- يقدم المؤلف المزيد من المواقف للتدريب مثل شخص يحمل الكثير من الأشياء، عجز لا يستطيع عبور الشارع، زميل يريد أن ينظف حجرته، زميل فقد قلمه الرصاص.

المناقشة:

يسأل المؤلف أعضاء المجموعة. ماذا إستفاد كل منكم من جلسة اليوم.

الواجب المنزلى:

يطلب المؤلف من كل فرد من المجموعة تسجيل ثلاث مواقف حياتية إيجابية للمهارة وثلاث مواقف سلبية.

الجلسة الثامنة:

الموضوع: التعاون الإيجابى.

الهدف: التدريب على تنمية مهارة الإيثار وذلك من خلال قيام الفرد بإشباع إحتياجات الآخرين النفسية والاجتماعية على حساب إحتياجات الفرد نفسه بهدف إسعاد الآخرين.

الفنيات المستخدمة: التغذية الراجعة، النمذجة، المناقشة والحوار، والتعزيز الإيجابى.

الإجراءات:

قام المؤلف بمتابعة الواجب المنزلى وقدم توجيهاته للتلاميذ ثم قدم لهم الشكر والثناء على أدائهم فى الأنشطة المختلفة.

ثم قام المؤلف بقراءة قصة الإثارة الأكبر على التلاميذ في جو هادئ تماماً على النحو التالي:

(قصة الإثارة الأكبر)

تدور أحداث هذه القصة منذ أكثر من 1400 سنة عندما اشتد إيذاء المشركين في مكة للمسلمين وقرر النبي صلى الله عليه وسلم والمسلمون الهجرة إلى المدينة وهم لا يملكون شيئاً، وظهر في المدينة أروع صور الإثارة والمحبة عندما استقبل الأنصار (وهم أهل المدينة) وإخوانهم المهاجرين (وهم أهل مكة) بالفرح والترحاب وقرروا أن يقاسموهم أموالهم بل وحتى أزواجهم.

وقد راعى المؤلف استعمال الألفاظ السهلة البسيطة حتى يصل مضمون ومحتوى القصة إلى مستوى إدراك التلاميذ وفهمهم.

ثم أتاح المؤلف حرية المناقشة والحوار حول سلوك الأنصار مع المهاجرين حيث أثنى المؤلف على سلوك الأنصار وشجع التلاميذ الذين يفضلون سلوك الأنصار مع المهاجرين.

الواجب المنزلي:

يطلب المؤلف من كل فرد من المجموعة أن يناقش مع ولي أمره قصة الإثارة لسعد بن الربيع، حيث طلب المؤلف من كل فرد من أفراد المجموعة قراءة القصة مع ولي أمره وبيان أهمية قيمة الإثارة للأبناء من خلال سلوك سعد بن الربيع والثناء على هذا السلوك، وفيما يلي نص القصة:

(الإثارة وسعد بن الربيع)

جاء عبدالرحمن بن عوف المهاجر يؤاخي النبي صلى الله عليه وسلم بينه وبين سعد بن الربيع فقال سعد: هذا مالي أقسمه بيني وبينك، ولي زوجتان أنظر إليهما وأيهما تعجبك أطلقها لك، فإذا إنقضت عدتها تزوجتها أنت.

الجلسة التاسعة:

الموضوع: التعاون الإيجابي.

الهدف: التدريب على تنمية مهارة العطاء وذلك من خلال قيام الفرد بتقديم التبرع أو المساهمة مع الآخرين.

الفنيات المستخدمة: التغذية الراجعة، المناقشة والحوار، والتعزيز الإيجابي.

الإجراءات:

أهتم المؤلف بمتابعة الواجب المنزلى حيث قدم توجيهاته للتلاميذ على اهتمامهم بسلوك سعد بن الربيع.

ثم بدأ المؤلف فى قراءة قصة العطاء والجنة وعثمان كما يلى:

(العطاء والجنة وعثمان)

فى أحد الأيام قال النبى صلى الله عليه وسلم: "من يحفر بئر (رومة) وله الجنة؟" فحفره سيدنا عثمان. والحديث عند البخارى.

وسأل النبى صلى الله عليه وسلم: "من يجهز جيش العسرة وله الجنة؟" فجهزه سيدنا عثمان.

ثم قام المؤلف بالتوضيح لهدف القصة، حيث أثنى المؤلف على سلوك سيدنا عثمان ثم بدأت فى المناقشة والحوار للتعرف على السلوك المرغوب إكسابه للتلاميذ وهو سلوك العطاء.

وقد لاحظ المؤلف من خلال المناقشة والحوار اهتمام التلاميذ بالسلوك الإيجابى لسيدنا عثمان، وأوضح المؤلف لهم أهمية هذا السلوك.

الواجب المنزلى:

طلب المؤلف من التلاميذ أن يخصص كل تلميذ مبلغاً من مصروفه الذى يأخذه من ولى أمره ويتبرع به للجمعية الخيرية أو للفقراء والمحتاجين وذلك بمساعدة أولياء أمورهم.

الجلسة العاشرة:

الموضوع: تكوين الصداقات.

المهدف: التدريب على مهارات تكوين أصدقاء.

المهارة الأولى: الهندام الجيد.

الفنيات المستخدمة: التغذية الراجعة، النمذجة، لعب الدور، والتعزيز الإيجابي.

الإجراءات:

قام المؤلف بمتابعة الواجب المنزلى وقدم توجيهاته للتلاميذ ثم قدم لهم الشكر والثناء على أدائهم فى الأنشطة المختلفة.

تعريف ومناقشة موجهه:

- الهندام الجيد يعنى أن تكون مهنما ونظيفا وأن ترتدى ملابسك بطريقة صحيحة ويعنى أيضا أن تكون أسنانك نظيفة وشعرك ممشط.
- يوضح المؤلف أن الهندام الجيد مهم جداً لأنه يوضح للآخرين أنك تعتنى بنفسك، فالناس يحبون قضاء وقت طويل مع هؤلاء الذين يبدوون مهندمين نظيفين.
- يقدم المؤلف مثالا سلبيا للمهارة (أختصر/ وضح/ ناقش) لماذا يعتبر المشال سلبيا للمهارة.

ممارسة الطلاب:

- تخيل أنه حان ميعاد الغذاء ولكن يديك ووجهك متسخان أرنى ماذا ستفعل قبل البدء فى تناول الطعام.

- دعنا نقول أنك لعبت بشدة فى فترة الراحة وأن ملابسك خرجت من البنطلون وأصبح حذائك مترباً، أرنى ماذا ستفعل لكى تبدو مهذباً ونظيفاً مرة أخرى.
- افترض أن الجو كان عاصفاً جداً أثناء ذهابك للمدرسة لدرجة أن شعرك أترب بسبب الأمطار والرياح ، أرنى ماذا ستفعل قبل ذهابك للفصل لكى تبدو نظيفاً مرة أخرى. عزز تنظيف الوجه والشعر.

لعب الأدوار المعيارية:

- 1- افترض أنك ارتديت ملابسك لكى تذهب إلى المدرسة أرنى بعض الأشياء التى يمكنك فعلها لكى تبدو نظيفاً ومهندياً.
معيار: أنظف شعري/ أسناني/ ملابسى.
- 2- دعنا نفترض أنك أتسخت جداً بعد أدائك لمباراة وذهبت للحمام لكى تنظف نفسك ، أرنى ما الأشياء التى تفعلها لكى تبدو نظيفاً ومهندياً.
معيار: أنظف شعري/ أسناني/ ملابسى.
- 3- تخيل أنك ذهبت لتزور منزل صديقك بعد المدرسة وأنت تريد أن تبدو نظيفاً ومهندياً، ما الأشياء التى سوف تفحصها وتتأكد من وجودها عند نظرك فى المرأة.
معيار: الشعر الممشط/ الأيدي والوجه النظيف/ الملابس كاملة المهندام/ الحذاء مربوط.

المناقشة:

يسأل المؤلف أعضاء المجموعة. ماذا إستفاد كل منكم من جلسة اليوم.

الواجب المنزلى:

يطلب المؤلف من كل فرد من المجموعة تسجيل ثلاث مواقف حياتية إيجابية للمهارة وثلاث مواقف سلبية.

الجلسة الحادية عشرة:

الموضوع: تكوين الصداقات.

الهدف: التدريب على مهارات تكوين أصدقاء.

المهارة الثانية: الابتسام.

الفنيات المستخدمة: التغذية الراجعة، النمذجة، لعب الدور،

والتعزيز الإيجابي.

الإجراءات:

قام المؤلف بمتابعة الواجب المنزلي وقدم توجيهاته للتلاميذ ثم قدم لهم الشكر والثناء على أدائهم في الأنشطة المختلفة.

تعريف ومناقشة موجهه:

• يشير المؤلف إلى أن الابتسام يوضح أنك تحب شخص ما أو أنك سعيد فكل شخص يعرف ماذا يعنى الابتسام ، فعندما ترى أصدقاء سعداء مع بعضهم فإنهم يتسمون بعضهم البعض كثيراً، هل تفضل قضاء الكثير منا لوقت مع شخص يحب الابتسام أم مع شخص كئيب؟. شخص يتسم ... عزز أو صحح.

فعندما تبسم فى زملائك فإنك تجعلهم سعداء وربما يحبوك ويفضلون أن يكونوا أصدقاء لك.

• يقدم المؤلف مثلاً سلبياً للمهارة (اختصر/ وضح/ ناقش) لماذا يعتبر المثال سلبياً للمهارة.

الأنشطة:

يقدم المؤلف من نفسه نموذجاً.

ممارسة الطلاب:

• شاهدنى مرة أخرى، دعنا نقول أننا أصدقاء وأنك طلبت منى أن ألعب معك فى فترة الراحة، سأبتسم لك بكل تأكيد.

• دعنا نقول أننا نقضى وقت طويل سوياً نمارس رياضة المشى وأنا أريد أن أظهر لك حبى وأن هذا اليوم جميل أستطيع أن أفعل ذلك عن طريق الابتسام.

• تخيل أنك ومجموعة من أصدقائك تتناولون آيس كريم بعد الظهر كل واحد يستمع بوقفه فى المجموعة، وضخوا لبعضكم البعض أنكم تستحقون بوقتكم، عزز الابتسام أو صحح.
لعب الأدوار المعيارية:

1- دعنا نفترض أنك لتوك ركبت أتوبيس جاء شخص وجلس بجوارك ، أرنى كيف تنظر لصديقك لكى توضح له أنك سعيد لأنه جلس بجوارك.
معيار: ابتسم.

2- "زوج من التلاميذ" تخيل أنك وزميلك فى نفس فريق كرة القدم وأن أحدكم أحرز هدفاً فاز به الفريق ، أرنى كيف يمكنك أن تعبر عن فرحتك بهذا الفوز.
معيار: الابتسامة.

3- "زوج من التلاميذ" تخيل أنه أول يوم فى الدراسة وأنت لم ترى صديقك من العام الماضى ، أرنى كيف سينظر أحدكما للآخر لتوضحا لبعضكما أنكما سعداء بهذه المقابلة.
معيار: الابتسامة.

4- يضيف المؤلف العديد من مواقف التفاعل التى تتطلب الابتسامة.
المناقشة:

يسأل المؤلف أعضاء المجموعة. ماذا إستفاد كل منكم من جلسة اليوم.
الواجب المنزلى:

يطلب المؤلف من كل فرد من المجموعة تسجيل ثلاث مواقف إيجابية للمهارة فى مواقف الحياة اليومية.

الجلسة الثانية عشرة:

الموضوع: تكوين الصداقات.

الهدف: التدريب على مهارات تكوين أصدقاء.

المهارة الثالثة: التحية والإطراء أو المجاملة.

الفنيات المستخدمة: التغذية الراجعة، النمذجة، لعب الدور، والتعزيز الإيجابى.

الإجراءات:

قام المؤلف بمتابعة الواجب المنزلى وقدم توجيهاته للتلاميذ ثم قدم لهم الشكر والثناء على أدائهم فى الأنشطة المختلفة.

تعريف ومناقشة موجهه:

- يشير المؤلف إلى أن الإطراء أو المجاملة تعنى أن تقول ما تحب عن شخص آخر.
- يوضح المؤلف أن الإطراء أو المجاملة طريقة خاصة لإخبار الشخص الآخر ما تحب أن تقوله عنه، على سبيل المثال غير أنه تقدم الإطراء عندما يقوم شخص ما بفعل شئ ما لمساعدتك أو عندما يفعل أى شئ تحبه.
- يقدم المؤلف مثالا إيجابياً للمهارة (أختصر/ وضع/ ناقش) لماذا يعتبر المشال إيجابياً عن المهارة.

الأنشطة:

يقدم المؤلف من نفسه نموذجاً:

- 1- استمع إلى وأنا أطرى عليك وأقدم صور مختلفة من الاطراء على التلاميذ مثل التلميذ .. أنا أحب الطريقة التى تستمع بها.

2- ما الطرق الأخرى التي يمكن أن تطرى من خلالها على الآخرين ويقود المؤلف مناقشة حول مختلف طرق وأشكال المجاملة.

ممارسة الطلاب:

1- افترض أن معلم التربية الرياضية أختارك ضمن فريق الفصل لكرة القدم أشرح لى كيف تمتدحه على اختياره لك، يقترح التلاميذ، مثل أنا سعيد باختيارك لى أو شكرا على الاختيار.....الخ.

2- وأن تجلس على تربيته للعشاء وأشارك عليك أحد يجلس بجوارك أن تشاطره قطعة من الكيك، أريد قبل أن تخبره أنك سعيد لما فعله يقترح التلاميذ مثل شكرا على كلامك، شكراً على دعوتك للمشاركة.

3- وأن تلعب كرة المضرب هذبت الكرة بعيداً ، أحضرت أحد الأطفال الكرة لك، أخبرنى كيف تمتدحها على ما فعلت، شكراً على احضارك الكرة - شئ لطيف أن تحضرى الكرة .. الخ.

4- يضيف المؤلف مزيداً من المواقف التى تتطلب تقدير الإطراء أو المدح للآخرين.

المناقشة:

يسأل المؤلف أعضاء المجموعة. ماذا إستفاد كل منكم من جلسة اليوم.

الواجب المنزلى:

يطلب المؤلف من كل عضو فى المجموعة أن يسجل ثلاث مواقف حياتية إيجابية للمهارة فى مواقف الحياة اليومية.

وفى نهاية البرنامج قدم المؤلف الشكر لتلاميذ المجموعة المشاركين فى التدريب على تفاعلهم الجيد خلال جلسات برنامج التدخل السلوكي.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

1. إبراهيم أبو عرقوب (1993): الاتصال الإنساني ودوره فى التفاعل الاجتماعي، دار مجدلاوى، عمان.
2. أحمد أحمد متولى عمر (1993): مدى فعالية التدريب على المهارات والعلاج السلوكى المعرفى فى تخفيف الفوبيا الاجتماعية لدى طلاب الجامعة، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة طنطا.
3. أحمد عزت راجح (1999): أصول علم النفس، الطبعة الحادية عشرة، دار المعارف، القاهرة.
4. أحمد محمد عبد الخالق (1983): الأبعاد الأساسية للشخصية - الدار الجامعية للطباعة والنشر، بيروت.
5. أسامة أحمد محمد (2003): برنامج إرشادى لتنمية المهارات الاجتماعية وعلاقته بمستوى النمو اللغوى للأطفال ضعاف السمع، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.
6. أشرف أحمد عبد القادر (1991): تأثير التواصل غير اللفظى للمعلم - كما يدركه التلاميذ - على تحصيلهم الدراسى، بحث منشور، كلية التربية بينها، جامعة الزقازيق.
7. أمال عبد السميع باظة (2003): اضطرابات التواصل وعلاجها، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
8. إميل اسحق عبد السيد (2003): فاعلية برنامج إرشادى لتحسين بعض المهارات الوالدية فى خفض المشكلات السلوكية لدى الأطفال، رسالة دكتوراه، كلية التربية جامعة عين شمس.

9. أميمة محمد عبد الفتاح (1991): برنامج مقترح فى الإرشاد النفسى الأطفال الرياض المنعزلين اجتماعياً، رسالة ماجستير، كلية البنات جامعة عين شمس.
10. ابتسام إسماعيل محمد (1989): دراسة أثر الإرشاد على النضج الاجتماعى لدى بعض أطفال المرحلة الابتدائية المنعزلين اجتماعياً. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية جامعة الزقازيق.
11. السيد إبراهيم السمدونى (1991): مقياس المهارات الاجتماعية، كراسة التعليمات، مكتبة الإنجلو المصرية، القاهرة.
12. السيد عبد اللطيف السيد (1994): دراسة الاستقلالية لدى الأطفال ضعاف السمع والأطفال العاديين، دراسة مقارنة، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.
13. جابر عبد الحميد، وعلاء الدين كفافى (1999): معجم علم النفس والطب النفسى، الجزء الثامن، النهضة العربية، القاهرة.
14. حامد عبد السلام زهران (1980): التوجيه والإرشاد النفسى، ط2، عالم الكتب، القاهرة.
15. حامد عبد السلام زهران (1984): علم النفس الاجتماعى، ط5 عالم الكتب، القاهرة.
16. حمدان محمود فضة (1999): كفاية التواصل المدرك لدى طلاب الجامعة وعلاقتها بمستوى نمو الأنا لديهم، مجلة كلية التربية ببنها، عدد يونيو، ص 261-324.
17. خيرى خليل الجميلى (1997): الاتصال ووسائله فى المجتمع الحديث، المكتب الجامعى الحديث، الإسكندرية.

18. ريهام محمد فتحى (2000): فعالية استخدام أسلوب لعب الدور فى تنمية المهارات الاجتماعية لدى عينة من الأطفال الصم، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس.
19. زكريا أحمد الشربيني، ويسرية صادق (2000): تنشئة الطفل وسبل الوالدين فى معاملته ومواجهة مشكلاته، دار الفكر العربى، القاهرة.
20. زيدان عبد الباقي السرطاوى (1979): وسائل وأساليب الاتصال فى المجالات الاجتماعية والتربوية، والإدارية، والإعلامية، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.
21. زينب محمود شقير (2001): اضطرابات اللغة والتواصل، ط2، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.
22. سامية محمد جابر (1994): الاتصال الجماهيرى والمجتمع الحديث النظرية والتطبيق، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.
23. سهير إبراهيم عبد ميهوب (1996): تنمية المهارات الاجتماعية لدى عينة من الأطفال المتأخرين عقلياً، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.
24. صالح عبد الله هارون (1985): دراسة أثر البرامج التربوية الخاصة فى توافق المتخلفين عقلياً فى المرحلة الابتدائية، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة عين شمس.
25. صالح عبد الله هارون (2000): دليل مقياس تقدير المهارات الاجتماعية للأطفال المعوقين عقلياً القابلين للتعليم داخل غرفة الدراسة، دار الزهراء للنشر والتوزيع، الرياض.

26. صبحى عبد الفتاح الكافورى (1999): الإستجابة المعرفية والمهارات كمنبئات بالنفوسيا الاجتماعية. مجلة البحوث النفسية والتربوية، العدد 2.
27. صلاح الدين السرسى (1998): النمو الاجتماعى الانفعالى للطفل المعاق، سلسلة دراسات وبحوث عن الطفل المصرى، مركز دراسات الطفولة، جامعة عين شمس.
28. صلاح الدين حمدى (2003): فعالية التدعيم الاجتماعى من الرفاق والكبار فى خفض السلوك الانعزالى للطفل، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
29. صلاح غيصر (1979): المدخل إلى الصحة النفسية، الطبعة الثالثة، مكتبة الإنجلو المصرية، القاهرة.
30. عادل عبد الله محمد (1997): دراسة لبعض الخصائص النفسية المرتبطة بالعزلة الاجتماعية بين الشباب الجامعى - مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق - العدد 29، ص 171-224.
31. عبد الحافظ محمد سلامة (1998): رسائل الاتصال والتكنولوجيا فى التعليم، ط2، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.
32. عبد الرازق سيد (1995): طرق وفتيات تواصل الأصم، محاضرات مركز التدريب الرئيسى ببورسعيد، وزارة التربية والتعليم.
33. عبد الرحمن محمد العيسوى (1999): فن الإرشاد والعلاج النفسى. دار الراتب الجامعية، بيروت.
34. عبد الستار إبراهيم (1994): العلاج النفسى السلوكى المعرفى الحديث 'أساليبه ومبادئ تطبيقه'، دار الفجر، القاهرة.

35. عبد الستار إبراهيم (1998): العلاج النفسى السلوكى المعرفى الحديث، أساليبه ومبادئ تطبيقه، ط2، توزيع الدار العربية للنشر والتوزيع، القاهرة.
36. عبد الفتاح إبراهيم عبد النبى (1990): تكنولوجيا الاتصال والثقافة بين النظرية والتطبيق، العربى للنشر والتوزيع، القاهرة.
37. عبد الفتاح رجب مطر (2002): فاعلية السيكدراما فى تنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى الصم، رسالة دكتوراه، كلية التربية، بنى سويف جامعة القاهرة.
38. عبد الفتاح رجب مطر (2004): اضطرابات التواصل (عيوب النطق وأمراض اللغة والكلام، دار السحاب للنشر والتوزيع، القاهرة.
39. عبد الفتاح صابر عبد المجيد (1996): اضطرابات التواصل 'عيوب النطق وأمراض الكلام' كلية التربية، جامعة عين شمس.
40. عبير محمد إبراهيم (2005): برنامج مقترح لتحسين تواصل الأمهات مع أطفالهن وأثره فى النضج الاجتماعى للطفل الأصم. رسالة ماجستير، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.
41. علاء الدين كفافى (1999): الإرشاد والعلاج النفسى الأسرى المتطور النفسى الاتصالى، دار الفكر العربى، القاهرة.
42. على خضر، ومحمد محروس الشناوى (1998): الاكتئاب وعلاقته بالوحدة النفسية وتبادل العلاقات الاجتماعية فى بحوث المؤتمر السنوى الرابع لعلم النفس فى مصر - الجمعية المصرية للدراسات النفسية.
43. على عبد النبى محمد (1996): دراسة مقارنة للتقبل الاجتماعى لدى المراهقين الصم، ضعاف السمع، العاديين، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الزقازيق، فرع بنها.

44. فاطمة عبد الصمد على سعود (2003): فعالية برنامج للإرشاد الأسرى في تنمية المهارات الاجتماعية للطفل الأصم، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
45. كرم الجندى (1989): لعب الدور كأحد أساليب التعبير التي يجب إضافتها لبرامج طريقة خدمة الجماعة، الكتاب السنوى الأول، الخدمة الاجتماعية، مكتبة النهضة العربية، القاهرة.
46. كمال محمد دسوقي (1990): ذخيرة علوم النفس، المجلد الأول والثانى، وكالة الأهرام للتوزيع.
47. كمال محمد دسوقي (1990): ذخيرة علوم النفس، المجلد الثانى. الدار الدولية للنشر والتوزيع، القاهرة.
48. مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروز آبادى (1952): القاموس المحيط، ط2، ج3، مطبعة مصطفى البابى الحلبي، القاهرة.
49. مجمع اللغة العربية (1972): المعجم الوسيط ج1، ط2. مطابع دار المعارف، القاهرة.
50. محمد أحمد مقبل (2005): التواصل، لماذا يتواصل المتواصلون، (ONLINE), Available: [http: www. Alm ualem.ent/twasui. Thmi](http://www.Alm ualem.ent/twasui.Thmi).
51. محمد السعيد أبو حلاوة (2001): فعالية برنامج ارشادى مقترح لتنمية بعض مهارات التواصل الاجتماعى لدى المعاقين عقلياً. رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية بدمهور، جامعة الإسكندرية.
52. محمد السيد عبد الرحمن (1998): دراسات فى الصحة النفسية (المهارات الاجتماعية - والاستقلال النفسى - الهوية)، ج2، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.

53. محمد السيد عبد الرحمن (1998): مدى فاعلية برنامج ارشادى للتدريب على المهارات الاجتماعية في علاج الخجل والشعور بالذات لدى طلاب الجامعة. كلية التربية، جامعة الزقازيق.
54. محمد سيد فهمى، وهناء حافظ بدوى (1995): وسائل الاتصال فى الخدمة الاجتماعية، دار الطباعة الحرة، الإسكندرية.
55. محمد صبرى فؤاد النمر (1996): أساليب التواصل الاجتماعى، المكتب العلمى للكمبيوتر، الإسكندرية.
56. محمد عبد الغنى حسن (1999): مهارات التوعية والإقناع الإعلام والتنمية والعالم، مركز تطوير الأداء والتنمية، القاهرة.
57. محمد عبد المؤمن حسين (1986): سيكولوجية الأطفال غير العاديين وتربيتهم، دار الفكر الجامعى، الإسكندرية.
58. محمد فتحى عبد الحى (1994): مدى فعالية برنامج مقترح لتسحين مهارات التواصل لدى الأطفال الصم، رسالة دكتوراه كلية التربية، جامعة الزقازيق.
59. محمد محروس الشناوى (1996): العملية الإرشادية والعلاجية، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.
60. محمد محروس الشناوى (1997): التخلف العقلى (الأسباب - التشخيص - البرامج). دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.
61. محمد محروس الشناوى، ومحمد السيد عبد الرحمن (1998): العلاج السلوكى الحديث أسسه وتطبيقاته، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.

62. محمد محمود مصطفى (1998): الاتصال والخدمة الاجتماعية المعاصرة، مؤسسة نبيل للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.
63. محمود عبد الرحمن حمودة (1991): الطفولة والمراهقة: المشكلات النفسية والعلاج، مركز الطب النفسي والعصبي للأطفال، القاهرة.
64. مصطفى فهمى (1975): علم النفس الاجتماعى، مكتبة الإنجلو المصرية، القاهرة.
65. مصطفى محمد الصفطى (2000): علم النفس الاجتماعى والصحة النفسية والتربية الصحية دار المعرفة الجامعى، القاهرة.
66. مفيد نجيب حواشين، وزيدان نجيب حواشين (1996): النمو الانفعالى عند الأطفال، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان الأردن.
67. نرمين بوليس نقولا (1996): مدى فاعلية برنامج فى تنمية بعض مهارات التواصل اللفظى لدى عينة من أطفال مرحلة ما قبل المدرسة، رسالة دكتوراه، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.
68. نهى يوسف اللحامى (1980): النضج الاجتماعى لدى الأطفال الصم وعلاقته بسمات الشخصية، رسالة ماجستير، كلية الدراسات الإنسانية، جامعة الأزهر.
69. هانم ثاؤفيلوس، عمرو عمر (2000): فاعلية الدمج فى تحسين التوافق الاجتماعى الانفعالى لدى عينة من الأطفال ضعاف السمع، المؤتمر الدولى السابع لمركز الإرشاد النفسى، 519-558.
70. هدى محمد قناوى (1987): الطفل تنشئته وحاجاته، ط2، مكتبة الإنجلو المصرية، القاهرة.

71. هند سيف الدين (1996): التواصل الإنساني بين اللغة وحوار الجسد، مكتبة الإنجلو المصرية، القاهرة.
72. وجدى زيدان (1998): فاعلية استخدام السيكدراما في العلاج الأسرى لتحسين التواصل لدى الأبوين المسيئين، مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، العدد الخامس والعشرون، ص 31-47.
73. وحيد السيد حافظ (2001): بناء منهج في اللغة العربية لتلاميذ الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية بينها، جامعة الزقازيق.
74. وحيد مصطفى كامل (2004): علاقة تقدير الذات بالقلق الاجتماعي لدى الأطفال ضعاف السمع، مجلة دراسات نفسية - المجلد 14 - العدد 1.
75. يسرى سعيد حساين (1998): الاتصال في الخدمة الاجتماعية، دار الصفوة للطبع والنشر بالفيوم.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

76. Anderson, Carole. G.; Rush, D.A.; Teodoro, K.H. (1991): Training and generalization of social skills with problem children. Journal of Child & Adolescent Psychotherapy, Vol 4 (4), P.P 294-298.
77. Argyle, M. (1996): Social skills: in colman, Andrew M. (ed.); Companion encyclopedia of Psychology, volume 1, London, Britsh library, P.P. 454-481.
78. Bassuk, Ellen L. & Rubin, Lenore (1997): homeless children: A neglected population. American Journal of Orthopsychiatry, 57, 2, PP 279-286.
79. Blechman, Eliae A. & Culhae, Sara E. (1993): Aggressive depressive, prosocial coping with effective challenges in early adolescence. Journal of Early Adolescence, 13,4, pp. 361-382.

80. **Bowers, F.E; Wood, D. W; Carlyon, W.D.; Friman, P.C. (2000):** Using positive peer reporting To improve the social interactions and acceptance of socially- ioslated adolescents in residential care: A systematic replication. Journal of Applied Behavior Analysis. Vol. 33. N.2 P.P. 239.
81. **Brink, Peter (2004):** Symptoms of depression and social isolation: The consequences of functional hearing impairment in residents of complex continuing care facilities. Diss ABST inte Vol 43-03 of P. 991.
82. **Brown L. S. (2004):** The role parents play in deaf children's language and communication skills development. Diss Abst Inter Vol. (42) No. 4. B.P. 1103.
83. **Bugental D.B.; Collins S; Collians L. Chanyl N. (1997):** Attributional and behavior management interventions with hyperactive boys: A follow up study Child Development, p.49.
84. **Carwright, G. Carwright, C. – ward, M (1989):** Educating special learners (2nd ed). Belmont, California: Wadsworth publishing company.
85. **Cerney. Janet Lee. (2004):** Relationship building and communication in the learning environments of deaf students: Implications for local, state, federal policy. Diss ABST Inte vol 65-10A. of P. 3633.
86. **Corsini, Raymond. J (1999):** The Dictionary of Psychology Brunner mazel, Talor Froneis Group USA.
87. **Donovan. Amy. Lynn. (2003):** Functional communication training in young deaf children: Effects of reinforcement magnitude on requesting and time on task. Diss Abst Inter. Vol (64) No. 4.B P. 1888.
88. **Eysenck. H.J. and Eysenck, S. (1969):** Personality structure and easurement. London: Rovy Ledge and Kegan Paul.
89. **Harrist, Ananda. W.; Zaia, Anthonoy F.; Bates, John E.; Kenneth A. and Petit Gegory S. (1997):** Subtypes of Social withdrawal in early childhood: Sociometric status and social-cognitive differences a ross four years. Child Development, V. (68), N. (2), PP 278-294.

90. **Hauser, M. (1996):** "The evolution of communication" London: Abraford Book.
91. **Hirs Horen, Alfred and other. (1979):** "Dimensions of problem behavior in deaf children" Journal of Abnormal child psychology, Ju. 7 (2) 221-228.
92. **Hoeman- Briga (1981):** Hearing-impaired, in handbook of special education New Jersey, Englewood cliffs, Prentice Holl.
93. **Hojat, M. (1992):** Loneliness as a function of parent-children and peer relation. Journal of Psychology, 112, pp.129-132.
94. **Jackson, J. (1990):** Loneliness and social Pscyhology (2nd Ed), London: Peguin Books.
95. **Kechroud, A. (1994):** Dictionary of Industial organisational psyehology & Management, Benghazi, Libya, Faculty of Arts and Education University of Garyounis Publications.
96. **Kirk, A.-Gollagher, J. (1989):** Educating exceptional children (2nd Ed) Boston: Houghton Mifflin Company.
97. **Knoors H; Meuleman. J; Folmer. J. (2003):** Parents and teachers evaluations of the communicative abilities of deaf children. American Annals of the Deaf. Vol. 148 (4): P.P 287-294.
98. **Kubistant. T. M. (1997):** Resolvtion of a Loneliness personality and guidance. Journal of Personality, Vol. 45, No. 1, P. 25.
99. **Lavoie R.O. (2002):** The teacher's role in developing social skills. Wkid source. Con/LDA-CA/ teacher.html.
100. **Leiss, W. (1995):** Risk communication and public knowledge in crowley, D. & Mitchell, D. (EDS), communication theory today, Cambridge: polity press.
101. **Levin, J. & Stokes I, P. (1986):** An examination of the relation of individual differences To loneliness. Journal of personlity, Vol. 54. P. 117.

102. **Lewis, Timoth. J; Sugai, George (1993):** Teaching communicative alternatives To socially withdrawn behavior: An investigation in maintaining treatment effects Jonrnal – of – Behavioral- Education vol.3 (1): 61-75.
103. **Ling. W; Oftedal. G. And Weinberg W. (1993):** Behavior modification: A practical approach for educators, Journal of Psychiatry, 136, pp. 1203-1205.
104. **Lotts. Gerrit; Devise. Isabel (2003):** The use of visual tactile communication streategies by deaf and Hearing fathers and mothers deaf infants. Journal of Deaf Studies and Education. Vol (1): P.P. 31-42.
105. **Mandell, Collen J. & Gold, Veroninca (1984): Teaching Handicapped Students.U.S.A. New York: Minnesota.**
106. **Maxon, A.B., Brackett, D; Vanden Berg, S.A. (1991):** Self perception of socialization: The effects of hearing status, age, and gender. Volta Review. Vol., 93, No. L. P.P. 7-18.
107. **Maxwell, Madeline. (1985) : Some functions and uses of literacy in the deaf Community. language society, Vol. 14 (2) 205-221.**
108. **May, Miller patrick (1999):** Introduction in Nonverbal communcation, Gallaudet university Nationals Deaf Education Center.
109. **Michael L. Hardman and others (1999):** Exceptionality society, school and family, Six Edition, Allyn and Basan Bastar. H. rndon-Taronta-Sgdneve-tokya-singopare.
110. **Milone, M.N. (1978):** Personality characteristis of hearing-impaired children. Dissertation Abstracts International. Vol. P. 28.
111. **Moores, D. (1987): Educating the deaf: Psychogy, principles, and practices (2nd ed). Boston: Hovghton Mifflin.**
112. **Morgan Stacy A. & Jackson, Joan (1996):** Psychological and social concomitants of sickle cell anemia in adolescents. Journal of Pediatric Pscyhology. 11,3, 429-440.

113. **Newell, W. & Stinson, M.C. (1990):** Simultaneous communication: Adsorption of deaf professionals working in an educational setting. Special issue: simultaneous communication. An American sign language, and other classroom modes using.
114. **Parrott, L. (1999):** See cognitive dissonance dognatism in Benner, D.G. and Hill, P.C. (EDS), Encyclopedia of Psychology and counseling, second edition, Michigan, Baker Books.
115. **Perry, Louise C. (1996):** Age differences in children's beliefs about whether altruism makes the actor feel good. Social Cognition, 4, 3, pp. 263-296.
116. **Petti. T.A. (1993):** Depression in hospitalized child psychiatric patients: Approaches To measuring depression, American Journal of Academic Child Psychiatry, 17, pp. 49-59.
117. **Poul, P & Quigley, S. (1990):** "Education and deafness," white plairss, Ny. Longman, 227.
118. **Raymond, K.L. Matson, J.L. (1989):** Social skills in the hearing impaired-journal of child Psychology Vol. 18, No., 3, P.P. 247-258.
119. **Reid, W. (1985):** Family problem solving, New York, Columbia university Press,
120. **Schnittjer C.-Hirshoren, A. (1979):** The prevalence of behavior problems in deaf children. Journal of Psychology in Schools Vol. 18, No. 1 : pp. 67-72.
121. **Shea, M. tracie (1996):** Personality disorders and treatnent outcome in the NIMH treatment of depression. American Journal of Pschiatry, 147, 6, PP. 771-781.
122. **Siperstein, Gary N. et al., (1996):** Social behavior and the social acceptance and refection of children with mental retardation. Education and training in mental retardation and Developmental Disabilities, V. (31), N. (4), PP 271-281.
123. **Stern. Jeffery. David (2003):** Analog observation of parent-child communication with children who are deaf or hard of hearing. Diss Abst Inter Vol. (64) No. 5B.P. 2407.
124. **Swink, D.F. (1985):** Psychodratic Treatment for deaf People, American Annui of the Deaf, Vol (130), No (4), 272-277.

125. Turnes, D. (1992): **Perceived dimension of attribution for loneliness, Journal of Personality and Social Psychology, Vol. 43, pp.5-14.**
126. **Vanleeuwen. Alison. Mayne (2003):** Communication breakdown and repair in young hard of hearing and hearing children during mother child interactions Diss Abst Inter. Vol. (G4), No. 7 B. P. 3234.
127. **Watt, D. –Davis, F. (1991):** The prevalence of boredom proneness and depression among profound by deaf residential school Adolescents, American Annals of the Deaf vol. 136, No. 5;: pp. 409-413.
128. **Webster, A. (1986):** Deafness; development and literacy. First ed., New York: Methven.
129. **Wisser. J. Vincent (2000):** Who should I be now? Social anxiety, computer. Mediated communication, and person type. Diss Abst Inter Vol. (64), No. 5 B. P 3867.
130. **Wolman B.B (1989):** Dictionary of Behavioral science" San Diego, Academic Press, Inc.
131. **Worsdell, Aprils et al. (2000):** Effects of continuous and intermittent reinforcement for problem behavior during functional communication training. Journal of Applied Behavior Vol. (33) No (2) Sum P.P 167-179.
132. **Wssersteing, Shari B. (1997): Empirically derived subtypes of social withdrawal: Associations with behavioral and cognitive functioning in a Naturalistic preschool setting (Heal start), Dissertation Abstracts International, V. (58), 08 B, p.4478.**
133. **Ysseldyke, J. & Algozzine, B. (1995):** Special Education; A practical approach for teachers, Boston Toronto, Paloalto: New Jersey.

Inv:733
Date:15/2/2015





السلوك الاجتماعي الإيجابي

أساليب تعلمه - تنميته



9 789957 333782

عمّان - شارع الجامعة الأردنية
مقابل كلية الزراعة
تلفاكس : 7798 533 6 00962
ص.ب 1527 عمان 11953 الأردن
E-mail: info@alwaraq-pub.com
E-mail: halwaraq@hotmail.com



للنشر والتوزيع

الوراق

www.alwaraq-pub.com

www.alwaraq-pub.com